

MAESTROS INDÍGENAS | INDÍGENAS MAESTROS  
prácticas, saberes y culturas pedagógicas



Elizabeth Castillo Guzmán  
Lilia Triviño Garzón  
Carmen Patricia Cerón

Editorial Universidad del Cauca  
Serie Estudios Sociales - Colección Educación y Culturas

© Editorial Universidad del Cauca, 2008.  
Universidad del Cauca  
Grupo de Estudios Interculturales  
Con el apoyo y financiación de la Vicerrectoría de Investigaciones

Editoras de la Publicación:  
Elizabeth Castillo  
Lilia Triviño

Corrector de estilo:  
Alvaro Riascos

Digramación:  
terrAcota - Adriana Ordoñez Peña

Copy Left  
Esta publicación puede ser reproducida total o  
parcialmente, siempre y cuando se cite fuente y sea  
utilizada con fines académicos y no lucrativos. Las  
opiniones expresadas son responsabilidad de las autoras.

ISBN: 978-958-9451-85-4

## **TABLA DE CONTENIDO**

<b>REFLEXIONES A MANERA DE PRÓLOGO .....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>1. HISTORIA FAMILIAR Y PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN ..</b>	<b>19</b>
1.1 Improntas familiares y escolarización primaria .....	22
1.2 Experiencias de escolarización secundaria .....	29
1.3 Lo que queda de la memoria escolar .....	36
<b>2. HISTORIA PROFESORAL:HACERSE MAESTRO     EN EL CAMINO .....</b>	<b>41</b>
2.1 Seis maneras de hacerse maestro y maestra indígena .....	44
2.2 Profesionalizarse: una experiencia pedagógica y política .....	53
2.3 La formación universitaria en Etnoeducación: un nuevo momento en la vida de las maestras y los maestros indígenas .....	56
2.3.1 La etnoeducación en la Universidad del Cauca .....	65
2.4 De los egresados participantes en la investigación.....	67
2.5 Reflexiones Finales .....	73
<b>3. UNA MIRADA ETNOGRÁFICA SOBRE LAS PRÁCTICAS     Y LOS SABERES PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>79</b>
3.1 La Experiencia en la Escuela Rural Mixta "El Sesteadero" .....	82
3.1.1 Un día de trabajo escolar de Yimer .....	86
3.2 La Experiencia en el Centro Docente Urbano Mixto de Toribío.....	96
3.2.1 Un día de trabajo escolar de Pablo Emilio .....	102
3.3 La Experiencia en el Centro educativo La Gaitana, sede "Centro Rural Mixto Laguna Seca", Municipio de Silvia.....	104
3.3.1 Un día de trabajo escolar de Bolívar .....	107

3.4 La Experiencia en la Escuela comunitaria "El Manzanal" del resguardo de Quizgó .....	110
3.4.1 Un día de trabajo escolar de Sandra .....	115
3.5 La Experiencias en la Institución Agrícola Guambiano .....	117
3.5.1 Un día de trabajo escolar de Samuel .....	122
3.6 La Experiencia en la Escuela "La Floresta", resguardo de Río blanco.....	129
3.6.1 Un día de trabajo escolar de Aurora .....	130

**4. CULTURA, COMUNIDAD Y ESCUELA: UNA REFLEXIÓN  
SOBRE LAS PRÁCTICAS Y LOS SABERES PEDAGÓGICOS . .149**

4.1 Del sentido de la escuela .....	149
4.2 Los PEC en las prácticas de los maestros .....	154
4.3 ¿Qué enseñan las maestras y los maestros? .....	156
4.4 ¿Cómo enseñan los maestros? .....	164

**5. LO APRENDIDO EN EL PROCESO ..... 173**

5.1 Control cultural y prácticas pedagógicas .....	173
5.2 Cambios y visicitudes de las y los maestros indígenas .....	178
5.3 Maestras, maestros y etnoeducadores .....	181
5.4 Los aprendizajes conjuntos .....	183

**BIBLIOGRAFÍA ..... 187**

**LAS AUTORAS ..... 193**



# Reflexiones a manera de prólogo

Tulio Rojas Curieux\*

**U**no de los más grandes desafíos de la universidad es producir conocimientos que contribuyan al análisis y comprensión de la vida, de tal forma que se den respuestas adecuadas a un mundo cada vez más globalizado, pero que requiere afincarse con tesón en el propio terruño y desde allí ser capaces de otear el horizonte como el árbol cuya copa busca el cielo, cuyas ramas abarcan la inmensidad, pero sin perder jamás la raíz y la tierra que le dan sustento. En esa misma dirección, la institución universitaria debe preparar ciudadanos académicamente idóneos, culturalmente competentes y con los elementos que les permitan desempeñarse exitosamente en el mundo de hoy y del mañana.

Esa es la tarea que desde hace años se ha asumido en la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca y este libro es el resultado de un proceso investigativo "orientado a conocer y analizar las concepciones e identidades pedagógicas del quehacer docente de los maestros indígenas vinculados" a este programa.

La educación permite que los involucrados en ella evidencien la existencia de un mundo interdependiente en donde el conocimiento es un factor importante para desempeñarse en forma adecuada, ágil y creativa. El sistema educativo en su conjunto debe contribuir a conciliar el universo que se ha abierto gracias al ciberespacio (con sus maravillas y desgracias) y las telecomunicaciones con elementos particulares, locales, prácticos y cotidianos del mundo local.

En la historia de la humanidad son varios los momentos en los que distintas voces han proclamado la extinción de la diversidad y han impulsado la homogenización a ultranza. Hoy, en los inicios del siglo XXI, los pueblos indígenas del continente americano continúan su lucha por ampliar su vida y desarrollar

---

\* Lingüista. Profesor del departamento de Antropología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad del Cauca.

su existencia. No se han quedado anclados en el pasado y día a día reafirman su voluntad de seguir existiendo como pueblos. Este enunciado se evidencia en muchas facetas de la vida cotidiana, siendo una de ellas la relativa a la educación.

Las comunidades y pueblos indígenas reivindican la educación como un derecho ancestral y a él articulan los conocimientos, normas y valores que tienen; a partir de ellos valoran su identidad y el derecho a ser reconocidos en la diversidad y a persistir como culturas. Este es uno de los elementos que los maestros indígenas del presente volumen rescatan en diversas oportunidades.

El libro de las profesoras Castillo, Triviño y Cerón, evidencia, realza y revaloriza los conocimientos que entran en juego al realizar diversas actividades cotidianas en el marco de la escuela y la comunidad. Se ilustra cómo los profesores reconocen la pertinencia de los conocimientos de las comunidades y de los niños en el proceso escolar y al mismo tiempo son audaces en la generación de propuestas por medio de las cuales profundizan y enriquecen su trabajo, el de los estudiantes y en oportunidades, el de las propias comunidades.

Indagar sobre las identidades, las prácticas y los saberes pedagógicos de seis maestros indígenas, llevó a las autoras a un acercamiento a la historia personal, a la vida de las comunidades y sus implicaciones políticas en un espacio y un tiempo específicos en la sociedad caucana. No se trata de un estudio exclusivamente teórico, aunque esté muy bien fundamentado en la teoría, se trata de un trabajo analítico, práctico y vivencial.

En el texto se ilustran prejuicios culturales que han rondado -algunos continúan haciéndolo- la educación colombiana y particularmente en el departamento del Cauca y se busca un manejo integral, despojado de autosuficiencia, pero con un alto grado de rigor y exigencia

Utilizando la narración en la propia voz de los maestros se da una concienzuda visión de su actividad y con ella se ha conjugado el acompañamiento en el aula de clase, lo cual da como resultado una viva descripción y un meticuloso análisis que permite evidenciar los avances y las dificultades vividas tanto en el proceso de formación como en la práctica escolar y comunitaria.

Se han tenido presentes el comportamiento social de los maestros, la comprensión del entorno sociocultural y el conocimiento y desarrollo de técnicas y estrategias para la práctica educativa.

El lector encontrará elaboraciones que fortalecen el saber pedagógico y fortalecen la profesión del maestro. Es claro cómo la escuela asume los niveles más elementales de transmisión de cultura y al mismo tiempo es generadora de pensamiento con un espíritu cada vez más creativo, participativo, crítico y comprometido con su tarea como educador.

Llama la atención el planteamiento de pedagogía del control cultural, el cual "surge en este trabajo investigativo, al reconocer la función política que tiene la cultura indígena en la definición de las prácticas de las y los maestros"; concomitante con él, las autoras presentan una tipología de maestros (maestros indígenas, indígenas maestros -gestores de política educativa indígena- y maestros comunitarios) con roles docentes diferenciados.

El abismo entre el decir, saber y el comprender, observado en las prácticas de muchos profesores y escuelas en distintos lugares, no sólo se ha visto reducido sino que las historias de vida ilustradas en el libro nos muestran el desarrollo de personas fundamentadas en el ser, saber y hacer, en donde al mismo tiempo que se despliega una fuerte actividad en el trabajo pedagógico, se desarrollan destrezas, conocimientos y cualidades en la actividad cotidiana dentro y fuera del espacio escolar.

Las autoras ponen de presente las dificultades respecto de las lenguas indígenas. Dejemos que sean sus propias palabras las que guíen esta reflexión:

La calidad de ser bilingüe, fortaleza dentro de las prácticas y saberes pedagógicos de los maestros, no siempre es valorada y aprovechada por las comunidades e instituciones educativas. La ausencia de políticas claras frente al uso y papel y de las lenguas en los procesos escolares es un tema por esclarecer, sobre todo, por el abandono a que están siendo sujetas por las nuevas generaciones, que en muchos casos, reciben su socialización familiar en español. Unido a lo anterior, se tiene, que el maestro debe atender a una población estudiantil con diversos niveles en el manejo de las lenguas y no se ha explorado suficientemente sobre cómo abordar estas realidades

Esta es una realidad preocupante. A pesar de que el texto constitucional de 1991 reconoce y valora positivamente la diversidad cultural y proclama la cooficialidad de las lenguas indígenas y el castellano, hoy Colombia no cuenta con una política lingüística acorde con estos postulados. Esperemos que los

llamados que se han hecho a este respecto encuentren eco y pronto veamos una situación más propicia para la diversidad lingüística y cultural.

Tiene pues el lector en sus manos una obra que ahonda en los problemas de manera directa, clara, profunda y comprometida con el cambio hasta el punto que las autoras han reconocido el impacto que el trabajo ha tenido en sus vidas y en su práctica profesional. La invitación no es a leer el libro pues una vez que se empieza es difícil -casi imposible- interrumpir la lectura; la invitación es a continuar la tarea y a seguir el ejemplo.

Popayán, 2008



# INTRODUCCIÓN

**E**n Colombia, la Etnoeducación surge de propuestas educativas de los movimientos sociales que plantean el tema de las identidades culturales y su reconocimiento como objeto de sus principales demandas políticas. Con la etnoeducación se pretende entre muchas cosas, superar la discriminación e invisibilización producida sobre las poblaciones étnicas. Por ello, la etnoeducación se constituye en una alternativa para educar en la diversidad y para la diversidad cultural, y emerge como un proceso de política cultural que reclama el reconocimiento de "lo propio" y su puesta en diálogo con las demandas nacionales.

En el desarrollo histórico de los procesos educativos que actualmente reconocemos en Colombia como educación indígena, educación propia y/o etnoeducación, se advierte un complejo entramado político, cultural y epistemológico desde el cual se confrontaron en el siglo XX las formas de escolarización que se impusieron e implantaron en el mundo de los pueblos indígenas desde el período colonial. La construcción del proyecto educativo de las organizaciones indígenas colombianas, se ha caracterizado, entre muchas cosas, por una amplia movilización social y una significativa transformación de las formas de participación política en Colombia; esto es lo que Escobar (2001) ha denominado las políticas culturales provenientes de los movimientos sociales.

De esta manera, estos procesos educativos encarnan un proyecto político en el cual la participación de las comunidades y su ejercicio de autonomía, ocupan un lugar prioritario en los fines mismos de la concepción educativa. Las anteriores características convierten a los maestros y a las maestras indígenas, en sujetos sociales enfrentados a la tensión entre lo tradicional y lo moderno, como asunto central del acontecimiento escolar en territorios étnicos, tensión que se manifiesta en las demandas y roles asignados por la comunidad y el estado; y los roles y funciones asumidos desde sus propias trayectorias y concepciones sobre la educación.

A estos procesos se unen, en 1995, un grupo de profesores de la Universidad del Cauca, quienes asumieron el reto de crear un programa de formación de maestras y maestros totalmente distinto a lo que hasta entonces se había desarrollado. Se trata del programa de Licenciatura en Etnoeducación, dirigido inicialmente a población indígena o población vinculada con procesos en comunidades rurales, que una vez terminado el ciclo de profesionalización, demandaba por programas de educación superior, para dar continuidad a su formación. La propuesta implicó entre otras cosas, desplazar la Universidad de los viejos edificios coloniales y llevarla a municipios apartados, en donde se realizaron las sesiones y encuentros formativos de las fases presenciales, a través de los primeros ejercicios de descentralización de programas propios de la Universidad a cabeceras municipales como Toribío, Silvia y La Sierra.

De igual modo, otras instituciones universitarias han construido programas similares en otras regiones del país; es así cómo en la actualidad existen otras seis Licenciaturas en las universidades de: la Guajira, Tecnológica de Pereira con dos programas: uno en Etnoeducación y otro en Educación Indígena; Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Pontificia Bolivariana, Universidad Mariana, de Pasto y, Universidad de la Amazonía.

Concretamente el proyecto de formación en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, actualmente cuenta con 280 estudiantes provenientes de distintas zonas del departamento del Cauca; hay once grupos, dos de ellos funcionan de manera descentralizada, uno en la Sede Norte de Universidad en Santander de Quilichao; y el otro grupo, de manera itinerante por los diferentes resguardos de donde provienen y laboran, los y las estudiantes del convenio entre la Universidad y el Programa de Educación Bilingüe del CRIC.

Teniendo en cuenta este acumulado, nos dimos a la tarea, de indagar cómo se construyen históricamente las identidades pedagógicas que comprenden las prácticas y los saberes pedagógicos de las maestras y los maestros indígenas, entendidas éstas como los rasgos particulares que se expresan en sus relatos autobiográficos, en sus repertorios docentes, en los cuales emergen diversas manifestaciones del control cultural y/o estatal sobre sus prácticas pedagógicas. Para cumplir con este interés, iniciamos en el 2003 el proyecto de investigación *Identidades, saberes y prácticas pedagógicas en maestros indígenas*, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca, con el equipo de maestros/as investigadores/as, conformado por: Samuel Almendra, Bolívar Chocué, Aurora Hormiga, Pablo Emilio, Yimer Pavi y Sandra Trochez, proyecto que ocupó el primer puesto dentro de la III convocatoria de la

Vicerrectoría de Investigaciones para el apoyo a proyectos en diversos campos de conocimiento.

Las pregunta centrales del proyecto fueron ¿cuáles son las prácticas y los saberes pedagógicos desarrollados por los estudiantes de los últimos semestres y los egresados de la licenciatura de Etnoeducación?; ¿en qué concepciones y propuestas curriculares se inscriben esos prácticas y saberes pedagógicos desarrollados en Etnoeducación?; ¿qué concepciones pedagógicas orientan y marcan el tipo de prácticas y saberes desarrollados por los docentes en el contexto educativo en el que se encuentran vinculados?; y ¿qué identidades pedagógicas se construyen en los procesos de Etnoeducación desarrollados por los docentes egresados de la licenciatura?.

Nuestro propósito de conocer y analizar los saberes y las prácticas pedagógicas de las y los maestros indígenas, nos condujo durante tres años, por una importante experiencia de investigación cercana a lo que podría ser una práctica intercultural, en la medida en que hubo diálogo, concertación, participación, resolución armónica de las dificultades, socialización de los resultados y escritura polifónica de este libro, que intenta retomar las voces directas de los actores del proceso; tener diferentes miradas etnográficas de los escenarios educativos y escribir las reflexiones que se suscitan en los diferentes capítulos. Adelantamos conjuntamente un trabajo de etnografía analítica de las experiencias pedagógicas en los resguardos de Guambía, Pueblo Nuevo, Quizgó, Ríoblanco y Toribío. Este proceso consistió en el desarrollo de jornadas de visita y acompañamiento en los espacios escolares de cada maestra y maestro en las cuales se observaban y registraban los escenarios, las interacciones, los ambientes y los rasgos de cada experiencia pedagógica. Estas jornadas fueron también el escenario para realizar un trabajo sobre su historia familiar, escolar y de socialización profesional. De este modo, el ejercicio etnográfico y biográfico permitió acercarnos a los escenarios, las prácticas, los saberes, los grupos escolares, los contextos locales e institucionales, los ambientes familiares y organizativos que afectan en su conjunto el quehacer y el pensar cotidiano de este grupo de maestras y maestros indígenas. Este proceso también nos permitió profundizar en el mundo cotidiano de las escuelas y las aulas de clase y en algunos espacios comunitarios, como realidades pedagógicas que marcan de forma contundente la vida de estos docentes indígenas. Por todo lo anterior, logramos contar para el análisis final con la voz de la historia personal de cada docente, la caracterización de sus rutinas pedagógicas y el reconocimiento de las dinámicas comunitarias y escolares en las cuales se desenvuelven. Con todo este material, fuimos construyendo

un texto que pudiera dar cuenta de la complejidad contenida en lo que denominamos ser indígena maestro y ser maestro indígena en el Cauca.

Igualmente, esta experiencia nos permitió comprender los procesos de *socialización profesional*<sup>1</sup> como constitutivos del pensamiento y el saber que orientan la acción cotidiana de los y las docentes. Como la plantea Davini (1995:129), pudimos ver cómo el rol maestro indígena "*está determinado por el modo de vivir la profesión, de entender y afrontar la práctica, de relacionarse con los colegas, con los alumnos y con los padres*".

Por lo anterior, las concepciones, las valoraciones y las prácticas que portan los maestros en su ejercicio cotidiano de educar, enseñar, conocer y aprender son la materia fundamental de este libro. También, contienen estas páginas sus narrativas personales en las cuales se da cuenta de su paso por la familia, la comunidad, la escuela, la política, la universidad, el seminario, la normal y el estado. Por estas razones, la escritura autobiográfica es una fuente central para los apartados que se ocupan de resolver la pregunta de la historia escolar y la historia profesoral. Allí, la voz de la memoria y la remembranza de la infancia y la juventud, muestran lo que ha significado la experiencia de escolarización para seis maestros y maestras indígenas.

De esta manera, veremos los procesos de socialización profesional de los maestros indígenas como ese complejo tránsito por la universidad y la práctica escolar cotidiana, que va dando los elementos para fundamentar un modo de entender, asumir, pensar y modelar la Etnoeducación, como proyecto y filosofía educativa.

Asumiendo ciertos postulados, vemos el saber pedagógico<sup>2</sup> de las maestras y los maestros, como el ámbito de convergencia de conceptos, prácticas, representaciones y modos de enunciación de la etnoeducación, que convoca tanto espacios escolarizados como no escolarizados, por su carácter predominantemente comunitario, y fuertemente afectado por las propias trayectorias persona-

---

<sup>1</sup>El concepto de socialización profesional de los docentes ha sido planteado originalmente por María Davini. Ver Davini, María (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>2</sup>Esta noción de saber pedagógico se ubica en la tradición académica forjada por la historiadora Olga Lucía Zuluaga y el Grupo de la Historia de la Práctica y el Saber pedagógico, quienes desde la perspectiva Foucaultiana, proponen y desarrollan esta categoría para abordar la historia de la pedagogía, en tanto y cuanto esta representa la historia de una saber disperso. De este modo, Zuluaga (2003:17) define el saber pedagógico como una "*estrategia analítica que lee y ve los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación, para comprender que la significación se desprende de sus unidades, conceptos y políticas*".

les en el mundo de la escolarización, en donde su condición como sujetos étnicos, antes que pedagógicos, es objeto de tensiones y conflictividades desde la niñez. En este sentido, lo referido a saber y práctica pedagógica, muestra las distintas aristas de lo que en concreto es el ejercicio docente en un contexto escolar indígena y en el marco de unos procesos educativos interpelados por autoridades y organizaciones comunitarias que inciden en su desenvolvimiento.

La indagación por los saberes y las prácticas pedagógicas de los maestros indígenas, nos motivó al tema de las identidades pedagógicas que propone Bernstein (1997), para quien este concepto debe ser entendido globalmente como las concepciones, posiciones y características que movilizan la acción docente y que cobran sentido a través de la misma, y que también permiten reconocer la intrincada red de relaciones que se tejen con el contexto en el cual se desarrolla su acción. Por esto, Bernstein (1997: 22) ha propuesto entender las identidades pedagógicas como la expresión de las tendencias que se construyen en los procesos educativos de cara a su relación con el conocimiento oficial o las teorías de centro que intentan orientar los procesos escolares. En esta medida asume que una *identidad pedagógica es el resultado del anclaje de una carrera en una base colectiva*, determinada en mucha medida por las políticas sociales, pero de forma no menos significativa por la base social del contexto local. En nuestro caso, este asunto se ha revelado cómo el maestro indígena se convierte en sujeto de tensiones entre los enfoques y desarrollos pedagógicos curriculares en los cuales está inscrito, dada su socialización profesional, y los fines de la educación propia, la educación indígena y/o la etnoeducación como propuestas políticas-culturales, agenciadas por las comunidades y las autoridades indígenas locales.

Sobre la relación entre el saber y la práctica pedagógica de los maestros y los procesos de participación comunitaria, uno de los hallazgos es que tanto el saber pedagógico como la práctica pedagógica de los maestros indígenas, están fuertemente condicionados por el contexto institucional y/o comunitario en el cual se inscriben sus cotidianidades en el aula y el centro escolar. Esto se manifiesta en el modo como las demandas y expectativas de los diversos actores locales intervienen en el desenvolvimiento de los y las maestras. Este modo de afectación opera como una especie de "tutela comunitaria" respecto a las actuaciones y desempeños de los maestros, entendidos en un sentido amplio. Si bien es cierto, la comunidad indígena, comprendida como unidad territorial, cultural y política, está organizada en torno a su gobierno de cabildo; esto no significa que exista como unidad monolítica, y menos respecto de su forma de entender la tarea de los maestros en la formación de los niños y jóvenes. Por lo anterior, se

puede señalar una importante relación entre el proceso pedagógico y los procesos organizativos comunitarios, pues, en la medida que las comunidades cuentan con mayor nivel de incidencia en las políticas y las prácticas educativas locales, se ve mayormente fortalecida la etnoeducación, y el maestro está más sujeto a un proyecto de orden colectivo. Por el contrario, en condiciones de menor nivel de control comunitario en el campo de la educación escolarizada, es el maestro quien tiene que asumir de manera casi siempre unilateral, el enfoque de su trabajo y su orientación cultural y política. De esta manera, la etnoeducación se reduce a un campo de aplicación pedagógica en sus posibilidades como proyecto político y cultural.

Este trabajo nos permite mostrar la incidencia de la participación política, la autonomía y el control de la comunidad en los procesos escolarizados, y en particular, en las condiciones concretas con que cuentan las maestras y los maestros para asumir su papel como formadores en el marco de los procesos escolarizados.

De este modo, el debate que presenta este texto, no es otro que preguntarse cómo se constituyen los sujetos pedagógicos de la etnoeducación indígena, y cómo los aportes permiten ver un entramado en el que confluyen la historia de una escolarización, que subordinó durante varios siglos, la diferenciación cultural; y también la historia de un proyecto de escolarización contrahegemónico, agenciado por los propios pueblos indígenas, del cual estos seis maestros y maestras, han sido a distinto nivel, actores de primera línea.

Formados en una escuela que discrimina y silencia el mundo indígena, y después de muchos años, estos docentes nos permiten reconocer en sus testimonios, la paradoja de querer transformar esta vieja estructura monocultural, a partir de las prácticas cotidianas de uso de la lengua indígena, de la enseñanza de la historia local, de la valorización de los saberes tradicionales y de la vinculación de lo escolar con lo comunitario. Hombres y mujeres marcados por un tiempo en el cual la lucha por la escuela propia, al igual que la lucha por la tierra, se constituyeron en la bandera de los movimientos indígenas. Maestras y maestros indígenas que aprendieron el ejercicio pedagógico en la práctica concreta, muchas veces sin contar con la formación académica que tanto se valora, y muchas veces sin una determinación vocacional en el campo.

De esta manera, hemos estructurado este libro en cuatro capítulos que desarrollan los planteamientos antes expresados. En el primer capítulo, los relatos, los testimonios y la memoria autobiográfica de los maestros y las maestras, muestran la complejidad de sus historias familiares y los procesos de escolarización

constitutivos de su socialización primaria y secundaria para reconocer, entonces, la incidencia de estas dinámicas en la configuración identitaria de los maestros como sujetos de prácticas y saberes pedagógicos. En ese sentido, las escrituras y lógicas que se van mostrando a lo largo del texto, expresan la pluralidad de voces y modos de enunciación desde los cuales se responde a la cuestión del ser docente indígena.

En el capítulo dos se presentan las trayectorias profesoras enmarcadas en la metáfora hacerse maestro en el camino. En este aspecto, la centralidad está en las trayectorias que han determinado el recorrido de los maestros y las maestras indígenas desde su ingreso al mundo de la docencia. Aparece un primer momento, en el cual las circunstancias externas determinan el inicio en el campo profesoral. Sin contar con la suficiente preparación a nivel pedagógico, será su propia historia escolar la que oriente las primeras decisiones sobre que hacer y que no hacer en la relación con los niños y las niñas. Luego se va dando un proceso de apropiación del rol y el proyecto educativo que encarnan las escuelas indígenas donde laboran. Por estas razones, surge la necesidad de profesionalizarse y, posteriormente, la de acceder a una formación del nivel universitario. Todos estos modos de transitar el camino de hacerse maestros y maestras, van mostrando las maneras de cómo se construye su identidad profesional.

En el tercer capítulo se da cuenta de los saberes y las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros indígenas, desde una perspectiva etnográfica que permite reconocer las condiciones contextuales que rodean los escenarios escolares de su quehacer diario, así como un primer plano de la cotidianidad que acontece en el aula y en la escuela. En este capítulo intentamos describir los fenómenos que convergen en el trabajo pedagógico, las relaciones con los procesos del entorno local y las incidencias de la cultura escolar en las prácticas y rituales que ellos y ellas promueven con sus estudiantes. Del mismo modo, se manifiestan las complejidades que subyacen en las condiciones concretas en las cuales se desenvuelven como docentes, circunstancias del orden material, económico y político que hacen ver las limitaciones y dificultades de este tipo de procesos escolares, y a la vez la riqueza y potencialidad de las culturas en la escuela.

En el cuarto capítulo se expone un análisis global sobre los rasgos y características más sobresalientes de las prácticas y saberes pedagógicos de las tres maestras y los tres maestros indígenas. En este ejercicio se muestran las relaciones existentes entre las formas de articulación de los saberes escolares y las

perspectivas de los proyectos educativos comunitarios. Igualmente, la incidencia de los procesos organizativos en las dinámicas escolares y pedagógicas que agencian los docentes. Un tercer aspecto importante que se desarrolla en este capítulo, es el referido a las formas de enseñanza que promueven los docentes en virtud de su condición étnica y cultural.

El capítulo final denominado lo aprendido en el proceso es una reflexión que retoma varias discusiones referidas a la relación entre el modo de control cultural presente en los proyectos educativos comunitarios y el tipo de prácticas pedagógicas promovidas por los docentes. Del mismo modo, se presenta un debate sobre los cambios y vicisitudes que enfrentan las maestras y los maestros indígenas en su trayectoria por el mundo de las escuelas, las políticas educativas y la etnoeducación. De otra parte, se aborda una discusión sobre la condición de maestras, maestros y etnoeducadores, para dar cuenta de las incidencias que provienen tanto en el campo de los proyectos educativos de las organizaciones indígenas, como del que deriva de la etnoeducación como política educativa y como enfoque pedagógico. Cerramos este capítulo con un debate sobre los aprendizajes conjuntos logrados a lo largo de este proceso de investigación con las maestras y los maestros indígenas protagonistas de la historia de viejas escuelas y nuevas educaciones, que desde la pedagogía, la política, la cultura y la etnoeducación, han forjado una trayectoria hasta ahora poco indagada en nuestro país.

*Ser maestros indígenas y ser indígenas maestros* es un trabajo que busca reconocer y dignificar a quienes con su convicción y tenacidad han contribuido a las transformaciones de la historia de la educación colombiana en el siglo XX.

Los testimonios y relatos contenidos en este libro son un reconocimiento a los hombres y mujeres que inventaron una nueva manera de ser docente, así como a los líderes, los colaboradores, las organizaciones, los docentes universitarios y los miembros de comunidades indígenas, quienes desde distintos lugares y contextos, dieron existencia a la educación indígena en Colombia, y a la Etnoeducación en las universidades de nuestro país.

A Aurora, Bolívar, Pablo, Samuel, Sandra y Yimer, nuestra mayor gratitud y respeto por compartir esta aventura y permitirnos aprender tanto de sus propias experiencias personales.

A nuestros colegas del Programa Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, nuestro agradecimiento por el apoyo y confianza en este proceso.



**Historia familiar  
y procesos  
de escolarización**







# 1. HISTORIA FAMILIAR Y PROCESOS DE ESCOLARIZACION

**L**a perspectiva biográfica de las maestras y los maestros ofrece a este capítulo, la posibilidad de volver la mirada a los procesos y los escenarios significativos para ellas y ellos, quienes a través de su historia de vida familiar y de sus procesos de escolarización, permiten reconocer la génesis de sus identidades como seres sociales e individuales. Al respecto, recientemente se ha valorado la historia de vida de los maestros, como un aspecto importante para abordar su saber, pues, se reconoce que *"Las narraciones personales de los maestros también ofrecen información y herramientas para entender cómo su educación puede influir en la educación de futuras generaciones"* (Clavijo: 2000:22).

En ese proceso de formación como sujetos sociales y a la vez sujetos personales, como lo señalan Berger y Luckman (1968), la socialización primaria afecta de manera contundente la subjetividad, pues, los acontecimientos de esta etapa de la vida se internalizan con mayor firmeza en la conciencia de las personas, que aquellos que se enfrentan en socializaciones secundarias; las vivencias de la niñez por su contenido emocional y afectivo son asumidas en la historia personal con mayor contundencia. De esta manera, la reconstrucción de la memoria sobre la niñez de los maestros y las maestras indígenas por su particularidad étnica, se constituye también en este caso, en la memoria política de la diferencia.

Es así como aparecen aspectos referidos a la identidad étnica, al uso de las lenguas indígenas, a los modos de apropiación de tradiciones y valores familiares, aspectos que entran en tensión con el medio escolar. Esta confrontación permanece en la memoria de los maestros, quienes durante su paso por la educación primaria<sup>3</sup>, sintieron cuestionada su condición étnica y cultural, creando en algunos de ellos, inseguridades y sentimientos ambiguos; para otros, el anclaje cultural recibido de su medio familiar, constituye el mecanismo que provee la fortaleza necesaria para resistir y continuar su proceso de escolarización.

Asimismo, las implicaciones morales, políticas e ideológicas que intervinieron en las experiencias de escolarización de estos docentes en su condición de niños y niñas indígenas, cuentan de manera muy importante, pues, ellas y ellos se vieron enfrentados a los fenómenos de la discriminación étnica y a la imposición de la cultura blanco-mestiza como un hecho destacado en el sistema educativo colombiano y estructural a nuestra sociedad, referentes fundamentales en sus saberes y en sus prácticas pedagógicas.

Es por eso, que tanto en las historias familiares, como escolares de los maestros y las maestras participantes en este proceso de investigación, se verán expresadas de distintas maneras las tensiones nombradas anteriormente. Para quienes vivieron una socialización familiar fuertemente marcada por la cosmovisión y la tradición indígena, el ingreso al mundo escolar representa una confrontación y una ruptura. La escuela y sus prácticas cuestionan permanentemente sus creencias y su ser indígena, por eso se recuerda una experiencia escolar discriminatoria que problematiza sus rasgos identitarios étnicos y que a través de sus prácticas promueve sentimientos ambiguos, que estarán presentes a lo largo de sus trayectorias personales y profesionales. Otro aspecto que aparece de manera recurrente en las historias de estos maestros, es la valoración altamente positiva sobre el lugar que ocupan las lenguas indígenas en sus experiencias familiares de primera infancia, ya que por medio de ellas se construyeron valores y pensamientos.

Estos mismos relatos expresan la dramática situación que enfrentan cuando ingresan a la escuela, pues, se les obliga a renunciar al uso de su lengua materna para dar prioridad al castellano. Este es otro factor que hace parte del complejo fenómeno de discriminación cultural y étnica como un común denominador de las escuelas oficiales de la época.

Para quienes provienen de experiencias familiares en las cuales la tradición y la identidad indígena no pesan de manera tan fuerte, el ingreso a la escuela no representa necesariamente un conflicto identitario. Sin embargo, sus testimonios

---

<sup>3</sup>Para este caso en concreto, las maestras y los maestros realizaron sus estudios de primaria en el período comprendido entre 1970 y 1985. Esta época en particular puede resaltarse por la expansión de la escuela oficial en regiones rurales como el Cauca, que para finales de la década de los sesenta, presentaba baja cobertura en la mayoría de sus municipalidades. De otra parte, el modelo de orientación pedagógica y de administración escolar; así como el nombramiento de maestros, estaba totalmente centralizado, de tal forma que los modos concretos de hacer escuela en términos de currículo, horarios escolares, rutinas, formas de evaluación, tipo de mobiliario, uso de textos escolares y manejo de la disciplina escolar, se determinaba desde el Ministerio de Educación Nacional para todo el conjunto de la nación.

muestran una escuela autoritaria que castiga y propicia el miedo hacia el maestro y una escuela que también les subvalora por pertenecer a comunidades rurales marginales. Esta característica de autoritarismo escolar es común a todas las experiencias; en todos los testimonios y relatos de los maestros, y aparece asociado bien sea a la forma de enseñar y aprender, o a la necesidad de integrar y asimilar la diferencia cultural.

Estos elementos permiten reconocer la *escuela mestiza* que se expandió en el mundo rural colombiano durante el período en el que ocurren estas experiencias de escolarización. La expansión de esta escuela pensada para una nación monocultural, se dio a través de dos modalidades: la escuela misionera<sup>4</sup> para las regiones con poblaciones indígenas y, la escuela rural para las regiones con población campesina, que en muchos casos incluyó áreas de resguardo. En los dos casos y con modalidades diferenciadas, se impuso un tipo de escolarización homogenizante, en la cual la diferencia étnica, lingüística y cultural fue objeto de negación e invisibilización, y como tal, la condición indígena se asume como subordinada a lo nacional. "*La religión, como una forma de evangelizar y homogenizar culturalmente a partir de incorporar a los individuos disposiciones de pensamiento, lenguaje y acción enmarcadas en el catolicismo, era una práctica obligatoria*" (Cerón: 2006: 47), este es otro aspecto que logra impactar la vida cultural de los pueblos y de los maestros en particular; factor que tendrá una gran incidencia en las prácticas pedagógicas de los maestros, como se podrá apreciar más adelante en las etnografías de aula.

Por todo lo anteriormente mencionado, pasar por la escuela y lograr culminar con éxito la básica primaria, representa un proceso arduo y de muchos sacrificios, pero también, es una etapa a la cual se asignan valoraciones positivas, pues, el paso por la escuela constituye una experiencia compleja de aprendizajes en la cual se tramitan de forma distinta las tensiones que se generan en su interior, y que en cierto modo, prepara para enfrentar la complejidad social y cultural del entorno.

---

<sup>4</sup>Rojas y Castillo (2004) han denominado este fenómeno como "Iglesia docente", para dar cuenta del modo cómo el estado colombiano otorgó durante casi dos siglos a las congregaciones religiosas, autonomía política y jurídica para orientar, definir y administrar las formas de escolarización implantadas en los territorios de los pueblos indígenas. Esta modalidad se ha conocido también como educación contratada. En el caso de este estudio, se trata fundamentalmente de la experiencia de la Congregación de María Inmaculada, más conocida como congregación de las Madres Lauras, que inició su presencia en la región caucana a principios de los años cincuenta del siglo XX.

## 1.1 IMPRONTAS FAMILIARES Y ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA

Samuel, maestro bilingüe guambiano:

En su relato personal, Samuel expresa la necesidad de tener como punto de partida para pensar, su proceso formativo como profesor y como indígena, su experiencia inicial en el mundo familiar y comunitario, espacios que él considera su "primera escuela":

*Un indígena no puede hablar de su historia escolar, sin antes poner de presente su historia familiar, que nace del calor del vientre materno fortalecido con el calor familiar alrededor del fogón...*

*Soy el quinto hijo de nueve hermanos; mi taita, Isidro Almendra y mi mamá, Elena Velasco, oriundos de la vereda La Campana, resguardo de Guambía. Desde muy niño conocí a mi abuela Jacinta y al abuelo Lorenzo, con quienes aprendí muchas cosas de los mayores, como creencias, consejos, autoridad, etc. Desde los cinco hasta los nueve años, la vivencia permanente con mis padres, fortaleció mi cultura en el untak "amor a la naturaleza"; al pishimisak y al kallim, al trabajo y al respeto por los demás. Sucintamente dejo narrado mi pre-escolar, que muchos recuerdos llevo y practico en memoria de mis antepasados, para seguir contando mi historia escolar.*

*Otra cosa, la tradición oral, ahí lo que me ha marcado, cuando yo llegué allá a la escuela, yo manejaba harto la tradición oral, por mi abuelo, por mi papá, por mi mamá, que eran muy versados en hablar historias, cuentos, de los abuelos, de los tatarabuelos, entonces uno escuchaba eso y hablaba. En la escuela, yo no sé qué me pasó; parece como que me hubieran cortado la lengua, y hasta hace poco, yo no sé qué pasó, pero algo debe haber pasado, no me he puesto a investigar tampoco, pero si fue un cambio fuerte, porque uno en la casa, pues, hablaba y bueno; yo me acuerdo que yo era inquieto y todo eso, pero como que llegué a la escuela y eso como que me disciplinó mucho y no sé, algo pasó, que me callé, estuve harto tiempo callado. Entonces, eso sería como lo que me ha marcado en la escuela.*

*En la Campana comencé la educación; miré que la educación no era sólo la escuela, también aprendí qué era el cabildo, y el cabildo mayor. Entonces, todas esas realidades fueron, digamos, impactando la vida de la escuela, porque mi vida de escuela no fue de sólo la escuela, sino que iba paralelo la casa y la escuela. Así nos educó mi papá. Entonces, nosotros estuvimos totalmente en la casa; yo no conocí Silvia hasta que bajé a estudiar el bachillerato, entonces, mi papá insistía que nosotros estuviéramos en la escuela y en la casa. Uno iba paralelamente aprendiendo las dos formas de la educación.*

*Mi educación primaria fue casi en las tres escuelas, y lo de la escuela que más me impacta, como digo: el cristianismo y la forma de dividir, no sé si es negativo para mí que la escuela divide tanto, nos da por pedacitos. Uno dice que ciencia, lenguaje, matemáticas, entonces uno ya le tiene miedo a una determinada área; eso me ha impactado en la escuela.*

Sandra, maestra bilingüe guambiana:

*El primer día de mi escuela yo tenía mucho miedo; lloré para no ir. El salón de clase me asustaba porque me tocó con un profesor muy radical. Cuando uno estaba hablando, le hacía sentar con un niño y eso era muy duro porque a uno nunca le había tocado eso, ya que en la casa la educación que a uno le han dado es que las niñas aparte y los niños aparte, solamente cuando se casan tienen que estar juntos., como nos inculcó mi mamá. Esa forma de educación, uno se sentía mal.*

*Lo bueno fue que aprendí muchas cosas porque yo no podía hablar en español; todo hablaba en lengua; yo no entendía casi y mamá dijo: vamos a meter allá donde están las monjas para que aprenda a hablar el español. Y aprendí a hablar.*

*Yo recuerdo los castigos, lo de la educación física que nos daban como a los soldados, durísimo, a trotar, hacer ejercicios de fuerza. Nos tocaba muy duro con ese profe. Ahí si aprendí; fui la mejor alumna del grado hasta quinto. Aprendí a leer; a mi no me castigaban porque yo hacía todo: leía, escribía, hacía las tareas; era ordenada; yo nunca me gané reglazos, pero los compañeros sí.*

*Todas las mañanas había una hora para rezar; rece y rece apenas llegábamos, lo mismo a la salida, faltando media hora, a rezar... A uno le inculcaban la religión, en la escuela la parte religiosa era primordial. En las clases de religión nos colocaban a memorizar planas y a escribir; a cada grado nos tocaba ir a misa un día en la semana, a rezar en la capilla, todo era canto religioso, no era otro canto; eso nos enseñaron a ser buen cristiano, ir a misa.*

*A nosotras nunca nos dejaban jugar en el recreo porque allí era una escuela donde trabajaban las monjas. Todo mundo tenía que tener un trabajo; decían que la mujer guambiana tiene que ser trabajadora, tejer la ruana, tejer el anaco, no comprar. Decían las monjas: fíjese en la que está jugando, es una perezosa que no hace nada, que hace quedar mal a la mamá, a los padres de familia que le colocan el trabajo. Lo mismo los profesores; no dejaban jugar; todas tenían que estar hilando, sentadas y los niños jugando; nosotras ahí en el patio sentadas hilando o tejiendo algo.*

Pablo Emilio, maestro bilingüe nasa:

*En mi casa hablábamos sólo en nasa yuwe, en mi familia común y corriente, nosotros desde el nacimiento, mi primera lengua fue nasa yuwe. El español lo aprendí a los siete u ocho años que entré a la escuela, con grandes dificultades; fui aprendiendo poco a poco, pues, yo me basaba en mi hermana, pues, aún cuando ella no hablaba mucho, más o menos se defendía, entonces, yo me pegaba de ella, alguna cosa que no entendía, yo preguntaba en nasa yuwe y ella me traducía, tal cosa y poco a poco fui entendiendo y ya a partir de segundo, creo que ya pude defenderme.*

*Cuando yo traté de ingresar por primera vez a la escuela solamente la palabra escuela me causaba miedo. Escuela, pensaba en un profesor muy bravo, por la historia de los padres, que decían que en la escuela hay que hacer tales cosas porque de lo contrario lo castigan; a uno los padres le comentaban lo horrible que eran los profesores, y lo otro, era que al ir a la escuela, tenía que hablar el español y yo no sabía hablar el español; eso era lo que más me daba miedo. Cuando decían, vea voy a matricularlo el lunes y a partir de la otra semana tiene que ir a la escuela y que voy a com-*

*prar los cuadernos, yo sentía un miedo y casi no podía dormir, pero pues llegó ese tiempo y tuve que enfrentar las cosas y logré así medio aprender poco a poco el español.*

*Algo que se me dificultaba era que en San Julián, la escuela era pequeña; allá, éramos todos indígenas, luego ya en la urbana, pues, había que trabajar con mestizos en un espacio mucho más amplio, había ya también profesores veteranos. Yo en San Julián estudiaba con profesores que eran jóvenes, no de tanta edad, pero en la urbana eran de edad. Si uno con un poco de temor entró allá, uno tenía que comportarse lo mejor que pudiera porque por ahí sí practican el castigo; mientras que estuve en San Julián no me castigaron a mi y tampoco vi castigar a otro.*

*La maestra era indígena, era de ahí de la misma vereda, pero así que castigo fuerte, no alcancé; en cambio en la urbana sí, en esa época todavía castigaban; es como le digo, portarse lo mejor que pudiera, más que todo en la parte de la disciplina.*

*Así en cuanto al estudio, pues, cuando hice cuarto y quinto, me quedaba a una hora de camino. Yo con el fin de poder estudiar, caminé. Subía en las mañanas y bajaba en las tardes, no tenía en donde quedarme en el pueblo, en Toribio, entonces mi mamá me empacaba el almuerzo, salíamos a almorzar como eran dos jornadas, por la mañana y por la tarde; yo salía al parque a almorzar y por la tarde a la una y media otra vez entrábamos.*

*Lo que yo recuerdo de la primaria de los grados cuarto y quinto de la profesora que ahorita es directora, ella, por ser yo un niño del campo, me tenía una consideración especial, porque por ejemplo, en un tiempo pedían guías o talleres para sociales, historia, y como yo no tenía la posibilidad de adquirir o comprar esos, entonces la profesora no me exigía tanto, me decía saque fotocopia, o me hace el dibujo en una hoja y con eso ella me pasaba, pero a los que eran del casco urbano, o sea del pueblo, ella no les perdonaba con lo talleres. Así terminé cuarto y quinto de primaria.*

*Lo otro es cuando ya entramos a la parte de lectoescritura; cuando me enseñaron a leer y escribir; la única profesora que había, trabaja en primero, segundo y tercero; ella nos dejaba en un*

*saloncito y, por ejemplo, llenaba el tablero de sílabas; dejaba a alguien de los más grandes repasando con una varita y cuando ella regresaba, ya teníamos que saber; entonces, nosotros hacíamos lo posible por aprender; no se cómo fue que aprendí, de miedo, no me di cuenta, el hecho es que yo aprendí a leer.*

*Pero, me acuerdo es que fue con sílabas, anotaba una cantidad de escritos. Por ejemplo, teníamos que empezar con sa-se-si-so-su, y colocaba una muestra, luego le colocaba la palabras, por ejemplo, da-de-di-do-du y luego las palabras, por ejemplo, dedo, o sea palabras con ese sonido; nos colocaban a repasar y, luego, la profesora entraba al salón a revisar quiénes podían leer, pues, uno como que automáticamente, no concientemente, sino como el miedo, pero pues de todas maneras, aun cuando sea así creo que aprendimos a leer. Luego terminé la primaria en la urbana: ahí hice los grados cuarto y quinto y terminé la primaria.*

*Los profesores, así sea bien o mal, nos dieron una formación, una orientación; cuando hablaban mucho de que nosotros deberíamos de seguir estudiando, que debíamos continuar, daban mucha motivación y creo que eso fue lo que nos permitió seguir adelante, porque nosotros llegamos cinco de la edad mía, alcanzamos a llegar hasta tercero de primaria, pero muchos de los compañeros, pues, se quedaron ahí, se quedaron en tercero porque no quisieron continuar cuarto y quinto en la urbana y se quedaron ahí trabajando en sus huertas; los otros se fueron para otras partes...*

*De la escuela me gustaba jugar fútbol, o sea es un espacio que nos permite integrarse más al curso y yo diría que lo que más me llamaba la atención era el juego en ese tiempo...*

Bolívar, maestro bilingüe nasa:

*En segundo me tocó con el profesor Diego. Me gustaba ir a la escuela, pero con él me fue mal porque yo no entendía las clases, tenía como miedo a ese profesor. Las divisiones fue lo que más me costó aprender; en la lectura era muy rápido, dictaba y yo me quedaba mucho; él no repetía, siempre hablaba puro español, cuando uno hablaba nasa yuwe a él no le llamaba mucho la atención. Perdí el año por matemáticas; yo no podía hacer las divisiones, nos*

*dejaba hasta las tres de la tarde. Después de un rato, él se aburría, se iba y nos dejaba haciendo aseo como a cuatro niños que éramos los últimos. Casi terminando el año, mejor me retiré, no me gustó, me retiré porque no podía hacer las divisiones y me tocaba siempre hacer el aseo. No podía y me castigaban haciendo el aseo; eso no me gustó. No quise ir; yo no voy, le dije a mi mamá, me regañaban, pero andaba ayudando a trabajar, haciendo mandados. Volví otra vez, entré a la misma escuela porque no había más; siempre era esa. Hice tres años el segundo...*

*Mi profesora era indígena; todavía sigue; es nativa, pero enseñaba en español, casi no hablaba nasa yuwe; hablaba pero muy poco; tenía dificultad cuando los estudiantes hablábamos. Era muy brava, muy exigente; a los estudiantes que no hacían la tarea le jalaba las orejas, le daba reglazos; a mí nunca me castigó porque yo era un poquito obediente; me gustaba la escuela, por eso en un año aprendí a leer con la profesora... De la escuela me acuerdo que el primer día me enseñaron a hacer rayitas no más; que hablaban puro español, como en la casa hablaban nasa yuwe, fue difícil entender el castellano.*

*Me tocó con diferentes monjas; cuando tocaba religión ellas más que todo enseñaban a rezar, a cantar; ellas enseñaban todas las materias: matemáticas, ciencias, sociales, todo. Tuvimos profesores que eran de la zona, que fueron los primeros que terminaron el bachillerato. Las monjas eran las que más inculcaban la parte religiosa; hasta cuarto aprendí con puras monjas, ya en quinto con profesores y monjas.*

Aurora, maestra monolingüe yanacona:

*Lo que no me gustaba de la escuela eran los castigos, porque a mí no me correspondió, no me tocó, porque para qué, la profesora nunca, o del miedo tal vez yo aprendí mucho, pero yo veía a otras muchachas; había una profesora, mi profesora que fue, ella, le pedía a las otras compañeritas una vara de durazno y con esa vara de durazno los sacaba, a la compañera allá al grado quinto eran dos compañeras y ahora sí la profesora, llegaba y la muchacha que traía la vara era la que se hacía dar; porque no se había aprendido la lección, y empezaba, bueno, que, pues, tenía que recitar la*

*lección y ella no la recitaba y le sacaba y ¡juas!, eso si le daba unos varazos, volvía y le preguntaba, qué sigue, y ella no le contestaba y sacaba y le daba unos seis o siete; a mi nunca me gustó eso, y por ejemplo, ya después de la vara, que ya fue corrigiéndose la profesora, o cuando se le quitaba la vara, ella cogió por halarle las orejas y la muchacha se le despegó este espacio y ella cada que la profesora le daba la rabia, llegaba y de una le halaba y ella le soltaba el chorro de sangre y había la otra compañera que llegaba y le ponía el pañuelo y ella se enojaba.*

*En el primer año de escuela, la profesora le decía a uno cosas que le metían miedos a uno. Decía que uno tenía que ir, por ejemplo, bien aseado, que no debía estarse en los caminos... le daban a uno toda esa orientación, pero era más que todo con miedos, por ejemplo, le decían a uno, usted puede hacer esto, pero si se desvía de eso le pasa tal cosa... nosotros creíamos en eso tanto que algunas niñitas decían que sí, que se les aparecían espantos o les quitaban las cosas...*

*A mi me gustaban las horas de recreo porque uno salía con las compañeras y hacía lo que se vivía en la familia con los profesores. Por ejemplo, conversábamos y remedábamos a la familia, a los profesores. Si la profesora era brava, pues, en el recreo, nos agarrábamos a remedarla. Había una compañera que hacía de profesora y nosotros de alumnos...*

Yimer, maestro monolingüe nasa:

*Yo entré a la escuela a los seis años y pasé toda la primaria en esa escuela. Pienso que a mí me fue bien en el estudio debido a que mi mamá era profesora en la vereda La Estrella.*

*Ella nos enseñaba muchas cosas, por eso cuando entramos a estudiar a la escuela, ya sabíamos mucho...*

*Yo le tenía miedo a los profesores porque cuando estudié el grado segundo, un profesor nos castigaba muy duro. El castigaba cuando nosotros no sacamos la calificación que él esperaba. Un día el profesor dijo: "El que no me saque 5 lo castigo"; a los niños que sacamos 4 o 4.5 nos castigaron. Nos pusieron a hacer currucas en la cancha y con una varita que el tenía, nos pegaba. Era una edu-*

*cación completamente tradicional<sup>5</sup>, en la cual el que mandaba era, el docente; nosotros de niños solamente teníamos que escuchar y obedecer.*

*Las cosas que recuerdo con más agrado de la escuela son las actividades que eran culturales. Lo que más me llamaba la atención era que en esa época, por ejemplo, los profesores lo hacían preparar a uno números, y eran casi la mayoría de sainetes, que se llamaba en ese entonces... y le hacían preparar y le hacían aprender a uno, un poco de cositas para salir y presentarse.*

## **1.2 EXPERIENCIAS DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA**

Dadas las limitaciones que históricamente el sistema escolar colombiano ha enfrentado en materia de cobertura, sobre todo en las zonas rurales, la oferta de formación secundaria fue durante mucho tiempo, un privilegio de los centros urbanos<sup>6</sup>. Esto trajo implicaciones muy fuertes en la escolarización de la población nacional, pues de una parte se reprodujo la concentración de recursos y estrategias en las ciudades con mayor nivel de industrialización con la consecuente brecha de oportunidades entre la ciudad y las zonas rurales. De otra parte, impuso la migración hacia las urbes como condición para acceder a los bienes y servicios.

Por esta limitación en la oferta institucional para el sector rural, en muchas municipalidades se dio un proceso de expansión de la secundaria por la vía de la organización comunitaria, que consistió en que las familias y los líderes locales se dieron a la tarea de dar existencia material y pedagógica a colegios de bachillerato, que luego de arduas luchas políticas, fueron objeto de reconocimiento y

---

<sup>5</sup>La acepción sobre lo tradicional, se aborda a lo largo del texto en dos sentidos. El primero, referido en este testimonio, es el de educación y/o escuela tradicional, entendidas como las formas institucionales y culturales que dieron existencia a la escuela como tal. En ese sentido, lo tradicional hace mención al su modo de funcionamiento inicial (transmisionista, autoritaria, memorística). En segundo lugar, existe la mención a la educación tradicional, para referirse a las formas educadoras no escolarizadas, existentes al interior de las comunidades y en virtud de sus tradiciones culturales de socialización de las generaciones más jóvenes.

<sup>6</sup>De acuerdo con el informe presentado al Congreso Nacional en agosto de 1987, el Ministerio de Educación Nacional reportaba que el total de estudiantes de secundaria en el país era de 2.053.399, y que sólo el 50% de la población rural en edad de escolarización estaba atendida por el Estado en este nivel.

oficialización por parte de las secretarías de educación departamental y del propio ministerio de Educación<sup>7</sup>.

En la comunidad de Ríoblanco, la maestra Aurora tuvo que vivir la experiencia de que su formación en la secundaria estuviera en el centro de un proceso como el descrito, por esto:

*Tuvimos mucha dificultad en cuanto a lo de profesores; como apenas se estaba creando el colegio, no teníamos profesores. Con el transcurrir del tiempo, llegaron, y eran unos profesores que, por ejemplo, le permitían a uno, ampliar conceptos.*

La escolarización secundaria de las maestras y los maestros vinculados a este trabajo, aconteció en el período comprendido entre la década de los ochenta y la década de los noventa del siglo veinte. Se puede resaltar, que para finales de los ochenta, se empiezan a materializar en Colombia estrategias de expansión y flexibilización de la secundaria para las diferentes regiones rurales. Por lo tanto, como se verá en varios de los relatos, la oferta educativa a este nivel era precaria, tanto en cantidad como en calidad, por lo cual, muchos jóvenes indígenas, migraron hacia los centros urbanos para continuar con sus estudios de secundaria.

Por algunos de los aspectos ya señalados, la secundaria va a significar un cambio importante en el modo de vida de estos jóvenes indígenas, dado que esta etapa está signada por un descentramiento hacia otros escenarios de socialización en los cuales se enfrentarán a fenómenos como el desprendimiento del hogar familiar; la relación con el mundo urbano mestizo; el reconocimiento y la visibilización de su condición indígena; la conciencia de género y de identificación sexual, todo esto, enfrentado a la discriminación cultural como un hecho social asumido no sólo por los docentes, sino por los compañeros de curso en los centros educativos en los cuales se desenvuelven sus trayectorias como bachilleres en formación.

---

<sup>7</sup>Ante la imposibilidad de recibir de parte del gobierno nacional o del ministerio de Educación una respuesta a las demandas de las comunidades, éstas se organizaban para crear sus propios planteles de secundaria, muchas veces en casas de familia, y con el trabajo gratuito y voluntario de algunos maestros y miembros de la comunidad, que habían realizado estudios de secundaria. Esta tendencia dio paso a la lucha por lograr la "oficialización" de estos planteles y sus procesos educativos. Este fue el caso de dos de los centros referidos en este trabajo, uno en el caso del resguardo de Ríoblanco, y otro, en el resguardo de Toribío.

De este modo, la escolarización secundaria se inscribe en una etapa de juventud en la cual algunos de ellos y algunas de ellas, experimentan dinámicas de confrontación identitaria, pues, la salida hacia los centros urbanos, los enfrenta con la discriminación en condición de minoría cultural, pues, si bien en las zonas rurales y de resguardo, se presentan situaciones de subvaloración y discriminación hacia los indígenas; en el caso de ciudades como Popayán y Santander de Quilichao, esto se agudiza por la condición mayoritaria de la población mestiza. De otra parte, está la representación negativa que de lo indígena se expresa para el momento referido, y que resulta de estereotipos y prejuicios configurados en una historia de larga duración en la cual lo indígena se asocia con inferioridad y atraso cultural.

Todas estas situaciones afectarán de modo concreto las experiencias de autoidentificación y autorepresentación de estos jóvenes, quienes han construido en sus relaciones familiares, escolares y locales, una identidad social y personal. Por ejemplo, en uno de los procesos que se narra, se verá cómo la llegada al mundo urbano, connota un reconocimiento negativo hacia la condición indígena. De algún modo al salir del resguardo, se revela un reconocimiento y autoreconocimiento de lo indígena que se concreta en el choque de estar fuera de su territorio y vivenciar, desde otro ángulo, la discriminación que se da en la ciudad, lo que hace redimensionar la dinámica de identificación con lo indígena.

Un elemento por resaltar en la memoria de esta escolarización, es el nuevo escenario de conflicto cultural en el cual se expresa otro tipo de discriminación distinta a la vivida en la escuela primaria. Se trata de una discriminación inscrita en las relaciones entre los propios jóvenes estudiantes; por esta razón, y seguramente como una estrategia de adaptación y protección, se darán fenómenos como el silenciamiento de las lenguas indígenas y cierto ocultamiento de sus identidades. De este modo, prácticas como las burlas contra el vestido y las lenguas indígenas, tendrán un impacto importante en la experiencia de configuración identitaria de los jóvenes bilingües. Al respecto se pueden apreciar los siguientes relatos:

*Nos daba pena hablar en nasa yuwe porque si hablábamos nasa yuwe en el colegio, remedaban los compañeros, ¿qué será que hablaban esos indios? decían los compañeros afrocolombianos. No nos gustaba hablar en público sino donde nos hospedábamos; ahí sí se hablaba; en Caldono siempre hablábamos en el colegio a la hora de descanso, pero en el salón de clases era quedarse callado... Todo se enseñaba en castellano; no era nada con el nasa yuwe, pero yo ya entendía bien. (Bolívar)*

*Me han discriminado los estudiantes y los profesores. En la forma de vivir de uno, la cultura de uno no la enseñaban; todo era lo de afuera que tenía que aprender. El momento en que otras estudiantes me discriminaron fue cuando uno no hablaba bien el español; se burlaban porque nos confundíamos en las letras, lo mismo en aprender a leer y escribir; se nos burlaban, nos decían indias y uno tenía que aguantar. Pero a pesar de esa dificultad, yo aprendí eso, que somos diferentes, pero hay que respetar. (Sandra)*

*La violencia se notaba en el mismo lenguaje; yo me acuerdo las palabras que nos decían, indios changues; yo no sé qué es chengue; hasta ahora no me he puesto a averiguar qué es, pero así nos trataban, era como un apodo. En los juegos, en los recreos, pues, nos tocaba enfrentarnos a golpes; eso era fuerte, y eso que ya habían pasado varios guambianos por ahí; muchos guambianos se fueron a terminar a otra parte, a Popayán. Yo terminé ahí en el Ezequiel Hurtado y, pues, eso lo único que me impactó. (Samuel)*

Los relatos que siguen a continuación, permiten dar cuenta del complejo espectro de vivencias comprometidas en la experiencia de "hacerse bachilleres" para estas tres mujeres y estos tres hombres, en su condición de jóvenes de comunidades indígenas.

Yimer:

*Mi mamá consideraba que el bachillerato no era muy bueno, aquí en Toribío, entonces, hubo algunas facilidades y nos envió a estudiar a Popayán. Yo estudié, entonces, el grado 6° en el Seminario Menor de Popayán<sup>8</sup> porque en ese entonces, el padre Álvaro [Ulcué], nos ayudaba mucho a nosotros y él nos consiguió cupo en el Seminario. Yo, cuando estuve en la primaria, fui acólito de la Iglesia. Acompañaba al padre Álvaro y él también nos iba encaminando a ser sacerdotes. Él, muchas veces, dijo que los sacerdotes de aquí de Toribío, íbamos a ser mi hermano y yo.*

*Yo tenía una vocación muy grande por el sacerdocio, y él nos había inculcado bastante la parte religiosa, y nos consiguió un cupo. Al*

---

<sup>8</sup> Se refiere a una institución de educación secundaria dirigida por una congregación religiosa, en la cual se formaban los jóvenes para la vida sacerdotal, pero que en la etapa inicial de la secundaria se ofrecía como un espacio de formación vocacional para niños.

*poco tiempo mataron al padre Álvaro. Como la matrícula del Seminario era bastante alta, y nosotros económicamente no alcanzábamos a pagar, nos cambiamos de colegio.*

*Un profesor del Seminario que se fue a trabajar a la Escuela Normal, nos ayudó a conseguir cupo para irnos a estudiar allá... Y en la Normal hice otro año. Luego, el grado octavo lo hice en Santander porque mi hermano terminaba el bachillerato y yo preferí irme a estudiar a Santander en el Instituto Técnico, que quedarme solo en Popayán. Cuando terminé octavo, me devolví a Toribío y terminé en el Colegio Eduardo Santos, el grado noveno, décimo y once.*

*Cuando nosotros estábamos en décimo, teníamos muchas dificultades, el colegio tenía muchas dificultades y a Toribío lo estaba azotando mucho la politiquería, los partidos tradicionales. Los profesores nos comentaban muchas cosas y como tarea nos mandaban a averiguar cosas al Proyecto Nasa. Entonces uno iba allá y, se encontraba con don Guillermo Tenorio, con el mismo Cristóbal Secué y en la medida que ellos le iban ayudando a hacer la tarea a uno, también lo iban encarretando en ese cuento del Proyecto Nasa. A nosotros nos pareció que era una alternativa muy buena. Y de ahí, que se empieza como a defender todo esto y ya uno se siente orgulloso de ser indio y, duélale a quien le duela, soy indio y lo defiende donde sea.*

*Cuando yo me fui de aquí de Toribío, como que me volví blanco. Ya no quería saber nada de los indios. Incluso, si a mí me decían que yo era indio, me ofendía. Me desligué de lo páez, por completo... por mí fuera, en ese entonces hubiera cambiado todo lo que me identificaba con los paeces... Es que me di cuenta de que el indígena era mirado negativamente; de eso me di cuenta cuando me fui del resguardo.*

Pablo Emilio:

*No me quise quedar en cuarto y quinto de primaria, sino terminar el bachillerato. Era un bachillerato que recién está empezando... No se si antes de yo ingresar allá, habían promociones o no. Noso-*

*tros empezamos como 18 estudiantes en sexto grado. Uno viene de la primaria con temor; uno se cría en otros espacios, temeroso, sentía miedo. Me dije voy a ensayar a ver cómo me va; pensaba mucho en biología, en matemática, que eso era duro. Sin embargo, yo llegué hasta noveno; cuando llegamos a noveno, llegaba la fecha de inicio de las clases y nosotros no veíamos si había diez o no, no veíamos respuestas concretas. El grado once y el grado diez no los pude hacer porque terminamos grado noveno y se demoró un tiempito para la aprobación y el visto bueno para continuar con el grado diez, y yo ya había tomado la decisión de no continuar, entonces, me quedé ahí y, además, con el grado noveno, uno ya podía trabajar, o sea como no habían bachilleres en ese tiempo, se podía decir, el grado noveno era como lo máximo. Inclusive, otros compañeros, antes de terminar noveno, ya tenían trabajito; se puede decir que ya tenían asegurado; yo terminé grado noveno y no tenía nada todavía.*

Bolívar:

*En ese tiempo no existía colegio en Pueblo Nuevo; primero fui a conseguir cupo a Buenaventura porque unos compañeros que habían terminado un año antes, fueron a estudiar allá y dijeron que era muy bueno, pero no pude por el cupo. Fui a Caldono por medio de una monja que me consiguió cupo en el Hogar Juvenil; estudié de sexto hasta noveno; estábamos internos, pero solamente era alimentación y alojamiento. El cambio fue que los profesores eran diferentes en cada materia; me dificultaba las matemáticas porque los profesores eran muy estrictos. Me aburrí en Caldono porque comenzaron a cambiar los profesores buenos; había pérdida de tiempo, vagancia y resulta que el clima caliente no era adecuado para mí.*

*Dejé de estudiar un año porque teníamos que pagar cada mes y como mi mamá era sola, no podía con la parte económica, yo me rebuscaba, por eso demoré en terminar la secundaria; tuve muchas interrupciones. Mi mamá murió cuando estaba en noveno; me apoyó un hermano para el arriendo y la alimentación; él me insistió en que fuera a estudiar. Fui a Tunía a estudiar décimo y once en el colegio Técnico Agrícola porque me dijeron que el colegio era muy bueno. Décimo me dio duro por el cambio de colegio.*

*Era adaptarse a un nuevo ambiente donde no había paeces, sino mestizos, guambianos, afrocolombianos, gente blanca de Piendamó, del Valle, de los lados de Pasto. Los profesores valoraban más a los mestizos porque no conocían a los paeces. (Bolívar)*

*El estudio era más duro que en Caldon, más estricto por mucho trabajo e investigación. En las áreas agropecuarias me iba bien; tenía dificultades en matemáticas y física. Física y trigonometría, las daba un sólo profesor con la misma metodología; lo que hacía era aplicar una metodología para unos resultados, no aceptaba otra habilidad que uno aplicara; a la mayoría le iba mal. Después de que llegaba, no dejaba entrar detrás de él; no había forma de recuperar las notas. La nota que colocaba era esa y no había nada que hacer. Perdí Química, Física y Trigonometría; mejor no seguí, más bien quise cambiar de colegio; me fui para Silvia. Pero, entonces, el profesor de Física en noveno ayudó en la habilitación a los que era de su rosca y los hizo pasar a décimo; los padres de familia se dieron cuenta y le colocaron una demanda en la Secretaria de Educación; eso tuvo un enredo hasta que al fin dieron solución y les tocó repetir la habilitación. Yo estaba en Silvia; en octubre me llamaron a habilitar otra vez y ya pasé; en noviembre seguí al grado once; ya me quedaba muy duro y esperé otro año sin estudiar para dar continuidad.*

Aurora:

*Lo más importante que yo aprendí en los seis años del bachillerato fue a compartir muchas cosas, por ejemplo, uno aprende entre los compañeros, a ser solidario, porque, por ejemplo, uno por fuera del colegio, o así, ve muchas cosas diferentes, pero cuando uno esta ahí, uno aprende muchas cosas. Y lo otro, por ejemplo, para la vida de uno, hay muchas cosas que los profesores a uno lo orientan. En este aspecto, por ejemplo, en la cuestión social, le hacen ver la realidad, por ejemplo, el profesor de sociales, de filosofía, que a uno lo ponía a trabajar sobre los problemas; él nos ponía a trabajar sobre la vida real, inclusive a investigar y nos mandaba a analizar cosas de nuestro propio terruño, y eso a uno le parece muy bueno, esas experiencias que uno adquiere ahí.*

### 1.3 LO QUE QUEDA DE LA MEMORIA ESCOLAR

La voz de la memoria nos confronta con la emocionalidad contenida en lo que se recuerda y lo que se olvida; en lo que se nombra y lo que se calla. De esta manera, las voces de los relatos y los testimonios anteriormente expuestos, permiten entender el sentido histórico de la vivencia escolar para quienes hoy representan el rol de maestras y maestros indígenas.

La historia de la escolarización de estas maestras y maestros indígenas, es también la historia de los conflictos culturales, propios de la expansión de esta vieja institución llamada escuela, cuya mayor característica es su pretensión universal.

Las memorias escolares deben ser leídas desde múltiples dimensiones para encontrar los hilos que tejen las tensiones que viven los sujetos al enfrentarse a diferentes formas educadoras, cada una de las cuales suscita diversos aprendizajes.

En este sentido, la escuela se recuerda en la mayoría de los casos como una experiencia que separa, confronta, descalifica y desconoce las trayectorias previas de los niños indígenas en tanto sujetos culturales en la vida familiar y comunitaria. Igualmente, la escuela se recuerda como un proceso de disciplinamiento cultural, inevitable y hasta necesario<sup>9</sup>. Así mismo, se resalta la discriminación como una práctica incorporada al proceso de escolarización de las poblaciones indígenas. Estos rasgos tienen un valor central para comprender las razones por las cuales en la década de los años setenta, las comunidades indígenas del Cauca, se organizan para emprender una batalla por otro tipo de escuela, que sea capaz de valorar positivamente la condición indígena y esté dispuesta a formar en y desde las culturas indígenas. De algún modo, estas experiencias de silenciamiento y subvaloración que enfrentaron muchos niños y niñas indígenas, en escuelas, internados y concentraciones, se convirtieron en un motivo político para luchar por el derecho a una escuela indígena.

Otro aspecto significativo en estas historias escolares es el referido a la influencia religiosa en la formación moral y cultural de las maestras y los maestros. Es innegable que la escolarización de las poblaciones indígenas en Colombia, re-

---

<sup>9</sup> A este respecto es importante señalar que el trabajo de grado del profesor Yimer Pavi fue realizado sobre la violencia escolar en su comunidad, vista como un fenómeno estructural e histórico que afecta de modo importante varias generaciones.

presenta sobre todo una experiencia de evangelización (Rojas y Castillo, 2005), pero lo importante es resaltar el modo cómo este fenómeno se revela en la memoria de quienes vivieron en su niñez la escuela misionera y/o los maestros religiosos, quienes en su condición de maestros religiosos buscan, a través de las rutinas escolares, imponer valores y credos católicos. De otra parte, está el caso de las religiosas que se valen de los propios rasgos de la tradición indígena para validar su disciplina escolar. De esta manera, y en la medida que la doctrina católica se instituyó en un campo de conocimiento escolar obligatorio, y en una práctica cotidiana del espacio y el tiempo escolar, el paso por la escuela representa también el paso por el mundo del catolicismo. Por esto, sería impensable que algunos de sus valores y preceptos estuvieran ausentes del pensamiento de quienes se formaron en este modelo, así como de sus prácticas pedagógicas.

Además, es necesario reconocer que algunas congregaciones religiosas jugaron un papel fundamental en cuanto a facilitar el acceso de estudiantes indígenas a la educación secundaria, fundamentalmente a través de los internados y seminarios. Esta posibilidad se ofrecía a estudiantes indígenas, a quienes se les reconocían potencialidades o vocación para continuar una formación académica y religiosa a fin captar nuevos adeptos para sus comunidades religiosas. De esta manera, la influencia católica en la experiencia de escolarización secundaria, se expresa también como una forma de "retención" de los jóvenes indígenas en el sistema escolar oficial.

Todos estos rasgos y caracterizaciones de la escuela oficial, impactan de diferente manera la construcción identitaria, dependiendo de la condición bilingüe o monolingüe; del tipo de identificación asumida en la infancia y de la propia condición de género; se producen apropiaciones y diferenciaciones que se manifiestan de diversas maneras. Por ejemplo, aunque algunos bilingües cuestionan la escuela monolingüe, también reconocen la importancia de haber aprendido el español como lengua para la comunicación intercultural. De otra parte, haber pasado por la experiencia de una escuela que discrimina, promueve el ideal de una escuela para la reafirmación cultural y para la pervivencia de los pueblos indígenas. Es importante señalar también que, sobre todo en experiencias como las de Toribío, la socialización secundaria de los maestros partícipes en este trabajo investigativo, muestra también una fuerte influencia de líderes que desde sus movimientos sociales, los convocan hacia sus luchas reivindicativas, lo que se constituye en otra perspectiva para la consolidación de su identidad personal y colectiva.

La escolarización secundaria, en sentido estricto, representa un paso necesario e importante que se debe dar para lograr acceder a mejores condiciones de vida. Esto hay que resaltarlo para entender las valoraciones personales que los relatos expresan del paso por colegios, institutos y seminarios, como escenarios de esta socialización en la cual los aspectos internalizados en la etapa de la niñez y juventud, son paradigmas para ser confrontados, afirmados y reconstruidos en los repertorios de sus identidades, saberes y prácticas pedagógicas.



**Historia profesoral:  
hacerse maestro  
en el camino**







## 2. HISTORIA PROFESORAL: HACERSE MAESTRO EN EL CAMINO

**E**ste capítulo devela una situación muy interesante en la vida profesional de los maestros y maestras indígenas articulados al trabajo que estamos presentando: se trata de su vinculación inicial al magisterio, la cual es motivada por diversas circunstancias externas, que se escapan a las expectativas que ellos tenían en el momento de abordar el reto que se les presenta como posibilidad laboral. Circunstancias como la necesidad de cubrir una plaza vacante, o la posibilidad de realizar un reemplazo temporal, o simplemente, de hallar un empleo, marcan de manera importante el ingreso al mundo del magisterio. Esta oportunidad es ofrecida por personas o instancias de poder dentro de la comunidad, bien sea una autoridad de gobierno local, líderes o miembros de las juntas de acción comunal o de las asociaciones de padres de familia. Lo que empezó por azar, se convierte en el inicio que les abre el camino en el oficio de maestros.

Es de anotar que ya en la década de los años setenta, las demandas, planteadas por organizaciones indígenas regionales y locales como el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC y la comunidad arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Martha, entre otras, por una educación acorde con las necesidades de los pueblos indígenas, había logrado que el Estado empezara a legislar<sup>10</sup> para atender estas situaciones. Por ejemplo, el decreto 1142 de 1978 plantea, entre otros aspectos, que la selección de maestros se realice entre miembros de la misma comunidad y desde el seno de las mismas. Igualmente, favorece el bilingüismo como uno de los requisitos para el ejercicio docente. Más adelante, con el decreto 085, de 1980, se abre la posibilidad para que se vinculen recursos humanos indígenas, aún sin cumplir con los requisitos de formación académica exigidos para el resto de la población nacional.

---

<sup>10</sup> Al respecto, se puede consultar la tabla N° 1 "Normatividad sobre formación de maestros en educación indígena y/o etnoeducación y experiencias significativas".

En este sentido, podemos afirmar que la oferta hecha por personas de la comunidad a los jóvenes indígenas, se da como ejercicio de esos derechos, y seguramente porque reconocen en ellas y ellos, una serie de potencialidades, cualidades y saberes que sustentan esta designación. En el caso de las experiencias educativas desarrolladas por organizaciones o comunidades indígenas, a través de sus escuelas comunitarias, es decir, de escuelas autogestionadas por ellos mismos, la vinculación de los maestros se hizo de manera explícita, pensando en aquellas personas con liderazgo y compromiso político, prioritariamente, aunque su nivel de formación escolar fuera mínimo. Es así como en la experiencia del CRIC, los primeros maestros no contaban en su gran mayoría con la formación a nivel de básica primaria:

*"Si bien los primeros maestros no tenían mayor formación académica, esta situación contribuyó a mantener una posición abierta a los aportes de la comunidad sobre el deber ser de su formación [...]"*

*Los maestros de las primeras escuelas, junto con sus comunidades, lograron su formación a través de la misma conformación de las escuelas [...] los primeros maestros se capacitaron mediante la práctica de crear y llevar a cabo una propuesta educativa innovadora, tanto en sus métodos colectivos, como en sus intenciones políticas. El mismo contexto de las escuelas - el ámbito cultural de las comunidades, sus relaciones con la madre naturaleza, sus luchas y procesos organizativos- fue constituyendo un ambiente educativo donde lo comunitario era condición indispensable del modelo pedagógico que se buscaba y donde la comunidad era la principal fuente de formación docente". (CRIC: 2004:55)*

El haber abordado el reto de ser maestros, implicó recurrir inicialmente a concepciones y prácticas con las cuales fueron formados, bien sea para reafirmarlas o para no repetir su historia escolar. En el caso de los maestros comunitarios, implicó una construcción tanto individual como colectiva de aprendizaje y enseñanza: se aprende a ser maestro en la práctica. De manera similar, Hargreaves (1997:19) plantea en sus estudios sobre la cultura del profesorado que los maestros y las maestras "... no sólo enseñan como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido o no aprender. Su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser". Siendo así, los referentes morales, culturales, políticos y éticos que verán

en sus relatos, harán parte activa también del modo como asumieron la enseñanza desde sus primeros acercamientos.

Al estar inmersos en esa labor que les tocó asumir, surge en ellos el deseo de aprender a ser maestros, de una parte, basándose en su historia escolar como lo anotamos anteriormente y, de otra, vinculándose a procesos de formación comunitarios y/o formales. Lo que inicialmente se presentó como ocasional, terminó siendo su proyecto de vida, de ahí que la decisión de formarse como etnoeducadores, contribuye en la consolidación de su identidad profesional.

Como lo veremos en detalle, la flexibilización de la normativa existente en cuanto a formación de maestros en Colombia para la década de los años ochenta, hizo posible la apertura de programas para que los indígenas accedieran a estos procesos sin necesidad de los requisitos académicos y pedagógicos que regularmente exigían el ministerio de educación y las instituciones a cargo. De igual forma, los retos surgidos en el ejercicio de este nuevo rol, le plantearon a maestras y maestros indígenas, la necesidad de una formación en ese campo específico. Surgen, entonces, la nivelación y profesionalización como estrategias para lograr el objetivo; luego, nace la expectativa por una formación universitaria.

Con los dos primeros tipos de capacitación, se pretendió ofrecer las herramientas fundamentales para que se convirtieran en agentes eficaces dentro de un modelo de *educación propia*, que les permitiera ser capaces de comprender su verdadero propósito y de encontrar la forma apropiada de enseñar desde una interacción de su saber cultural con el conocimiento externo. Otro objetivo fue lograr que los maestros que no tenían la primaria completa, pudieran realizarla en un ciclo de corta duración.

En cuanto a la profesionalización, ésta se propuso para los maestros que no cumplían con el requisito de ser bachilleres pedagógicos y como continuidad a los procesos de nivelación. Más adelante, en este capítulo, se desarrolla un aparte sobre el tema, pues, éste corresponde a un tramo significativo en el camino recorrido por los maestros y maestras sujetos del presente trabajo.

Sobre la concepción que tienen los maestros y las maestras acerca de cómo y dónde se aprende el oficio, sus planteamientos permiten resaltar el rol que desempeñan dentro y fuera de sus comunidades, como lo señala Dietz (1999: 260). Su trayectoria inicial está fuertemente marcada por hacer de ellos unos sujetos activos, como líderes y voceros de las necesidades de sus comunidades; su condición de indígenas no desaparece por el simple hecho de tener un contacto

con el conocimiento occidental, más bien, se convierte en fortaleza en la medida en la que tiene la capacidad de mediar entre lo propio y lo ajeno, de enriquecer lo propio a través de la adaptación de lo externo a las necesidades locales.

En su doble condición de maestros e indígenas, ellas y ellos enfrentan la compleja tarea de intermediarios culturales entre la cultura escolar y la cultura local. Enfrentan la tensión identitaria que se deriva de esta doble implicación, lo que a veces se constituye en una suerte de conflicto de lealtades; por un lado, su propia cultura, sus propios valores culturales, y por el otro, el mundo exterior, que ya conoció, que lo formó para integrar a sus comunidades, que es diferente y llamativo. En este sentido, es muy probable que el maestro al verse en medio de esta situación, asuma categóricamente una de las condiciones; la de maestro, o la de indígena, o que se las unifique y se convierta así, en un mediador cultural.

A fin de ilustrar los rasgos anteriormente descritos, en este capítulo se presentarán los testimonios sobre las maneras como se iniciaron en la profesión de maestros; luego, se mostrará el proceso de profesionalización como un elemento central en la vida de casi todos los maestros y maestras; después, nos detendremos en la formación universitaria dentro del Programa de Licenciatura en Etnoeducación y se mostrarán aspectos relacionados con el surgimiento de la Licenciatura, al igual que sus desarrollos. Para cerrar el capítulo, se retomarán algunos aportes y valoraciones de los maestros y maestras en calidad de egresados del mismo.

## **2.1 SEIS MANERAS DE HACERSE MAESTRO Y MAESTRA INDÍGENA**

### **SANDRA**

*Yo empecé en el año noventa y tres, en el mes de septiembre, en esta escuela de la vereda El Manzanal. Yo no pensaba trabajar como profesora; a mi me gustaba mucho enfermería y odontología. Vine acá en reemplazo del cuñado; él era de la junta; dijo que tenía mucho trabajo para realizar y lo vine a reemplazar un mes hasta octubre; luego, me dijo: tiene que ir a trabajar otro mes, dos*

*meses; después dijo que ya no quería trabajar acá porque era muy lejos para estar viniendo. Seguí y terminé en julio.*

*El primer día no sabía qué hacer, Mario me dejó escrito lo que tenía que hacer, que iba en estos temas, pero uno no sabe qué hacer porque los niños no piensan igual, o sea, tienen diferentes aptitudes y actitudes y es muy difícil manejar un niño así por primera vez que uno no se ha capacitado en esa pedagogía de manejar niños. Yo fui bachiller académico; en ese colegio no le daban instrucciones de cómo manejar un niño, cómo dictar clase, nada, y recién entré me tocó dos grados, segundo y tercero. No sabía qué hacer con esos dos grados. Mi primer día de trabajo era colocar a leer y escribir.*

*Después, me contrataron otra vez y estuve tres años... La gente evaluaba y el cabildo venía a evaluar a uno y a preguntar a la comunidad. La gente decía que tenía que contratarla y seguir trabajando porque los niños han avanzado, han salido adelante y han aprendido. A mi me contrataron todos los años porque los padres de familia contaban todo, lo bueno y lo malo. Lo bueno que yo era bilingüe; podía enseñar en dos lenguas porque ellos eran monolingües en español y querían fortalecer la lengua; ellos no habían enseñado en las casas la lengua materna; decían que desde la escuela podía aportar algo para que los niños aprendan, pronunciando algunas palabras o escribir la lengua; por ese lado, por ser bilingüe, me apoyaban. Lo otro, la forma de enseñar, uno llevaba a la huerta a trabajar a los niños, llevaba a una minga o le colocaba a investigar para con los padres o los abuelos y en ese trabajo les tocaba colaborar a los padres.*

*Aquí el trabajo cada día ha ido mejorando; uno no nace aprendiendo a ser profesora porque uno aprende haciéndolo; uno puede leer mucho pero no práctica y queda en lo mismo. Yo aquí he leído, he preguntado a los mayores, a los adultos y aquí al compañero profesor me ha ayudado mucho para mejorar mi práctica. A medida que van los días o las fechas importantes, ahí es que uno aprende con los mayores porque tal día hace esto con la comunidad, uno participa y aprende y los niños están acostumbrados así. Por ejemplo, hay una minga, hay un velorio y vamos a colaborar en algo. Lo mismo con las otras escuelas nos hemos relacionado muy bien; se ha presentado al resguardo porque es la única escuela que siem-*

*pre ha mostrado con los estudiantes la parte cultural; en las presentaciones y los trabajos siempre sobresale la escuela del Manzanal, por ser bilingüe.*

## AURORA

*Yo, en ese tiempo no pensaba en ser maestra porque, inclusive, tenía el niño muy pequeño, sino que yo como siempre he sido de escasos recursos, mi familia ha sido pobre, uno siempre busca algo que lo pueda sostener... trabajando en lo de la nocturna no me alcanzaba, entonces, me tocó, meterme a trabajar en el puesto de salud. En esa época ocurrió que había las oportunidades de unas plazas, entonces, yo dije si hay la posibilidad de vincularme, entonces, yo le hago al magisterio de día...*

*Yo aprendí a ser maestra en el transcurrir del tiempo... Me vinculé como profesora en el año 94 en la escuela la Floresta. Yo había manejado niños en la nocturna, con cerca de treinta estudiantes.*

*El primer día ni siquiera me presentaron; me dijeron aquí están los estudiantes ya, este es el segundo y el grado quinto, y yo no había manejado dos grados, qué difícil, unos nervios ¡Dios mío! Pero a uno ahí se le acaban los nervios y todo porque uno tiene que enfrentar esa situación, sí. Los primeros días los niños están calladitos, y uno ahí, le resulta bien porque, pues, uno sabe que les va cogiendo la confianza, uno va analizando qué clase de niños son. A primera vista dice, pues, bueno me tocaran necios, qué serán, cómo será el ambiente. El profesor que estaba en la escuela nunca me dijo los niños son de esta forma, sino que me dijo, son uno niños chéveres y nada más, y así me correspondió trabajar. Estábamos iniciando año porque trabajamos desde septiembre a julio, y no hubo dificultad. Luego, me trasladaron a la escuela de Chapiloma; todos los días me tocaba caminar como dos horas; así estuve otro año. Luego, me volvieron a Pueblo Quemado; allá trabajé tres años.*

*A veces, los compañeros de aquí de la zona urbana subvaloran a los maestros que trabajamos en las veredas, que porque no somos normalistas. Eso ha cambiado porque muchos nos hemos preparado, pero antes tenían esa concepción; decían: esos profesorcitos de*

*las veredas. Si en el colegio los muchachos iban mal en lecto-escritura o algo así, nos culpaban a los de la primaria, entonces, en varias reuniones que se han hecho, ya se ha mejorado esa situación.*

## **YIMER**

*Al cabo de dos meses de haber salido del bachillerato, yo estaba en la casa cuando llegaron unos señores y me dijeron ¿Usted quiere ir de profesor para El Sesteadero?*

*Tuve la fortuna de que yo era muy amigo de un profesor de primaria, que para ese entonces era Director de Núcleo. Entonces, él me orientó en algunas cositas. Y le empecé a preguntar a uno, a otro, entonces, me dijeron, no haga esto, haga lo otro y ¿qué pasó? Pues, que me tocó recordar todo lo que había aprendido en la primaria para poder trabajar con los niños En esos primeros días yo recuerdo que colocaba muchas sumas y restas. Los muchachos yo creo que llenaban esos cuadernos era de puras sumas y restas. Eran del grado tercero, eso es lo que más me acuerdo [...].*

*En ese entonces, había unas cartillas de Escuela Nueva; esas fueron las herramientas que yo utilicé. En la tercera semana, me iban ya a nombrar en propiedad. En ese entonces, las veredas peleaban las plazas nacionales, y el profesor que estaba en esa escuela me dijo, que esa plaza era de él, y fue y peleó por eso en la Alcaldía, entonces, a mí me dijeron, váyase para El Sesteadero donde la gente me había llamado inicialmente.*

*Las primeras dificultades fueron no tener suficientes herramientas para el manejo de un grupo, tanto pedagógicas como didácticas; yo creo que eso me dio muy duro. El hecho de tenerme que adecuar a unas formas de vida diferentes a las que yo llevaba, como por ejemplo, la comida, el mismo trabajo. A pesar de que mi papá es páez, él nunca nos inculcó la agricultura, entonces, ir allá y tener que también coger un azadón porque había que ir a trabajar a la huerta, eso fueron cosas duras. Yo no me había imaginado que para ser maestro había que hacer esas cosas.*

*De esa primera etapa como maestro lo mejor fue lo del trabajo comunitario; esa es una experiencia de esas que uno no se olvida nunca. Resulta que en el Sesteadero no había ollas para poder cocinar los alimentos, y en varias reuniones que habíamos tenido con otros profesores, ellos me habían comentado lo de hacer los "contratos". .. Resulta que algún dueño de terreno contrata a un grupo de personas para que le vayan a trabajar a su finca. Nosotros nos logramos conseguir un contrato que costaba \$450.000 y se suponía que ese contrato lo teníamos que sacar en tres días, trabajando más o menos cincuenta personas. La plata era para la escuela para comprar lo que se necesitaba para el Restaurante Escolar. Entonces, convocamos a la comunidad para hacer el contrato. El día que era, yo voy subiendo a la vereda para ir a trabajar, como a eso de las siete y treinta de la mañana por la loma por donde había que ir al donde se iba a trabajar, y yo veía a la gente en fila, ¡pero harta gente!. Yo sentí una satisfacción tan grande y más aún cuando al medio día de ese primer día de trabajo, acabamos el contrato; ¡fueron alrededor de 200 personas!*

*Creo que en la medida en que iban pasando los días todas esas cosas, lo de ser indio y de hacerme maestro en la práctica, se iban juntando... todo eso fue llegando, y sin pensarlo o cuando menos sentí, ya sentía todo esto propio.... Me empiezo a dar cuenta de mi gusto por el trabajo con los niños cuando comienzo a trabajar con ellos. Cuando uno ve que sí, que el muchacho espera muchas cosas de uno, cuando uno se da cuenta del valor que uno tiene para los niños, para el mismo padre de familia porque es un respeto grande, pero respeto en todo el sentido de la palabra.*

## **BOLÍVAR**

*Cuando terminé bachillerato me puse a buscar trabajo; creo que dos años anduve jornaleando, andaba por el Valle donde vivía mi cuñado; yo iba por allá a trabajar; como a los tres años vine a Caldono otra vez a buscar trabajo. De una vez me metieron de rector; eso fue porque tenía amigos desde que estábamos en la escuela; yo andaba así por ahí, descansando en la casa, los días jueves se bajaba al mercado; ellos como no me habían visto en tiempo, me dijeron ¿y qué, hola, ya terminaste? como dos años -*

*dije-; me preguntaron si quería trabajar como rector en la vereda ya que estaban necesitando gente; habían sido de la Junta de la Acción Comunal.*

*Madrugué, llegué como a las nueve; ningún padre de familia, sólo los muchachos fueron llegando, cinco padres de familia llegaron y se reunieron; estaban contentos, querían que trabajara. Dijeron que el martes fuéramos a Silvia; las gestiones ya las estaban haciendo, ya tenían listo un nombramiento; únicamente era firmar los papeles y en marzo me nombraron. Yo estoy nombrado desde el 97 con nómina municipal; ahora a todos nos pasaron con el Departamento; como docente llevo siete años en la escuela.*

*Esa primera experiencia para mi fue dura porque en esa escuela el profesor que dejó los niños, había estado manejando desde primero hasta cuarto; eran 38 niños. Me preocupé porque yo nunca había sido maestro y no sabía de dónde agarrar. El profesor tampoco me indicó bien claro en qué temas iban; nada de eso. El inventario que llegó a entregar fue a los dos meses y eso de estar insistiendo. Entonces, llegué a apoyarme en cuadernos viejos que yo tenía por ahí guardados y terminé el año en junio.*

*Tres años me tocó con todos los cursos, de primero a tercero. Después, se incrementó la matrícula y se pensó en ampliar la cobertura; se empezó a gestionar una docente por convenio municipio y el cabildo, quedé con tercero y cuarto. Yo tuve que ampliar los grados porque no era hasta el grado quinto, se quedaban en tercero y cuarto no más; se quedaban sin terminar, se incrementó más la demanda; dos docentes trabajaron por contrato con el Departamento, después, como voluntarios, ahora se logró conseguir dos nombramientos por provisionalidad*

## **PABLO EMILIO**

*Pues, el presidente de la asociación de padres de familia, el señor Pedro Penagos estaba muy pendiente de los muchachos que iban saliendo de noveno y me preguntó a mi, ¿ahora que usted ya terminó noveno qué va a hacer?, ¿no va a continuar estudiando?, yo le*

*dije no creo que esté en condiciones, además, no hay grado diez, entonces, me dijo: si usted quiere yo le colaboro con una carta y vamos con el alcalde y usted puede trabajar de profesor porque están necesitando profesores. Me dijo lleve su certificado de noveno y su diploma; allá le piden eso para que los vea el alcalde y, además, las notas. Así, toda la papelería me pidió y, entonces, yo la llevé y él me hizo la cartica y me acompañó y me ayudó a hablar y todo; entonces, el alcalde dijo que había posibilidades en una escuela en Santo Domingo, que ya habían empezado clases en esos días, pero que si estaba dispuesto a ir allá, con mucho gusto me quedaba trabajando.*

*Me puse a pensar en Santo Domingo, a pesar de que yo soy de Toribío; yo no había estado por allá; eso de la entrega de armas del M19 había sido en Santo Domingo y para irme a trabajar por allá, yo no conocía por allá y eso me implicaba llevar un poco de cosas, que la comida, colchones, cobijas, bueno; me sentí un poco desmotivado porque tenía que conseguir todo eso pa' poder llevar; sin embargo, yo me atreví. Los compañeros me prestaron unas cositas y me atreví subirme allá. El alcalde como era de Tacueyó, me dijo: si usted acepta, pues, pase el domingo, lo espero allá para que se contacte, conozca al profesor y suba allá y, listo. Pasé, fui de madrugada a Tacueyó; apareció a la hora que se comprometió; fuimos a buscar al profesor de allá; me contacto, me presentó, que yo era el nuevo profesor que iba a trabajar allá, que me colaborara mucho, que era un muchacho nuevo que apenas había salido del colegio.*

*Me tocó recordar mucho de lo que hacía el profesor, cómo era, retomar cositas de eso, aunque yo ya había pedido indicación a uno de los profesores de allá. Yo tenía que ir a trabajar y no sabía como dictar, entonces, recordé cómo era el profesor, cómo actuaba y me tocó hacer lo que él, cómo había que parar, cómo había que sentar, yo decía, tengo que conseguir reloj porque ahorita cómo, para la salida y la entrada. Yo era un solo profesor para todo y tenía los grados primero, segundo y tercero en un mismo salón. Eran poquitos por ser tan retirado; eran diez y siete.*

*Los niños eran monolingües, o sea eran niños paisas; habían niños indígenas, pero ya muy contactados con ellos y, pues, por el lado de Tacueyó se caracteriza como resguardo que ha tenido bastante*

*colonización; casi lo que es la parte indígena no se conserva. Ciertas veredas hablan lengua, pero la mayoría son mestizos, por eso, hablar allá en la lengua del nasa yuwe es como algo raro, aunque últimamente está cambiando.*

*De la escuelita de Santo Domingo a la Fonda; pues, tenía que caminar una hora para ir a preguntar a la profesora, una viejita, que era muy buena profesora, o muy buena persona; ella me colaboraba en todo; me decía: vea, usted necesita trabajar tal cosa, aquí tengo parcelador o preparador, aquí se va desarrollando tema por tema; así se trabaja aquí. Cuando usted no entienda alguna cosa, cómo organizar, venga y pregunte por las tardes, o sea, ella me colaboraba mucho; pues, fui cogiendo más espacio, más cancha; que los papeles hay que llenarlos así, o sea, cada punto fui aprendiendo a resolverlo.*

*Al siguiente año bajé a la Tolda; una escuelita en donde ya no era director sino seccional. El director era un profesor que tenía experiencia. La cosa ya fue distinta y luego ya me empecé también a capacitar. Ya empezamos a participar de las reuniones con los profesores, en talleres, talleres de planeamiento, de evaluación de fin de año, y ya empecé a integrarme y me fui dando cuenta de cómo eran las cosas.*

*Cuando llego a la urbana me corresponde trabajar solamente lo que es la parte del nasa yuwe. Comienzo con un poco de dificultad y de temor; la escuela era muy famosa y los profesores eran muy problemáticos; allá no aceptaban nasa yuwe. La profesora que había estado el año anterior había hecho lo imposible; los muchachos no habían respondido, los padres de familia no habían respondido; a la profesora le había ido muy mal y por eso renunció y se fue. Luego, yo venía a reemplazar ese espacio.*

## **SAMUEL**

*Ya en el ochenta hubo una vacante, sino que dijeron que había un loquillo por ahí que andaba suelto y me llamaron pa' la Campana pa' la escuela, que habían unos niños sin profesor y la comunidad me llamó, y trabajé un año pagado por los padres de familia. Ahí*

*ya era escuela; trabajé un año, como le digo, pagado por los padres de familia, y empezaron a gestionar en Popayán para que hubiera una plaza, pero, desafortunadamente, no me nombraron allí en esa plaza, pues, yo creo que no me convino porque, pues, no sé, como que poco me llamaba atención, mejor dicho no me llamaba la atención ser maestro, no sé, como que tenía otra aspiración, y como yo estaba embelesado en este cuento de organización, de meterme, no como líder, sino de meterme allá con los que trabajan, porque una cosa me he dado cuenta, una cosa son los líderes y otros son los que pican, los que se reúnen, los que se asolean; a mí me gustaba, más vale, estar como en ese paquete, y mover ese paquete, con los que iban a recuperar, entonces, eso me ponía como embelesado, entonces, mucha fuerza no le hice para que me nombraran, entonces, ahí nombraron a un hermano mío, a que por qué lo nombraron, porque él era normalista y yo era bachiller clásico, en cambio mi hermano mayor, Julio, él si estaba recién salido de la Normal de Popayán.*

*En esa época, pues, yo trabajaba con mi papá en Malvasá, y en una de las salidas de él, había pasado por Totoró y mi papá como es conocido por esa región, entonces, el alcalde le había dicho, que si no tenía por ahí un hijo vagabundo, entonces, yo estaba cuidando un maizal abajo, y un martes bajó y me dijo, vea yo no sé, yo hice un compromiso con el alcalde de Totoró, usted verá si se va para Totoró; el alcalde me dijo que en Aguas Vivas hay una plaza.*

*Llegué a Aguas Vivas y trabajé cuatro años, y me fue bien con los padres de familia, pero yo no sé, yo tenía como algo inestable, algo me pasaba y de allá me retiré también.*

*Trabajé en los grados primeros y segundos. Pues, allá me sentí bien en el sentido de que uno trabajaba, como era un ambiente como familiar porque las familias eran muy allegadas a la escuela y los sábados y los domingos hacíamos mingas para sacar piedras de la quebrada que pasa por debajo de la escuela, para empedrar el patio, o sino, hacíamos minga para ir a pescar a Riosucio. Esa era una vida agradable; y me fue bien con los niños; no sé de dónde saqué pedagogía, pero salían leyendo... y en La Campana, lo mismo, yo tengo aquí gente que ya ha salido de la universidad y me dicen, ve vos me enseñaste a leer, ¿cómo? yo no sé, y aquí en La*

*Campana fui profesor y allá también me fue bien, entonces, era también era una experiencia porque también era más agradable, como le digo, y trabajé cuatro años y también me retiré, pues, se me presentaban cosas y ahí pasaba. Yo no sé si uno sea tan claro no, ahí era el camino; en ese tiempo era el M19, o sea, por este lado se pasaban al Puracé y era un sitio de paso y yo dormía solo en la escuela, y tenía una piecita y llegaban ahí, y ahí uno comenzaba a hablar y tenía relaciones. Eso me empezaba a inquietar, pues, me inquietó y busqué tres caminos, me voy por aquí, me voy por aquí, me voy por aquí. Decía, bueno, yo tengo que organizarme, bueno, tengo que formar una familia, si formo una familia, pues, qué... finalmente, el camino que tomé fue ir al Seminario [...]. Me nombraron, pero qué difícil para uno llegar a una institución donde nadie quería que entrara; es difícil; es duro, más sin embargo, yo como tenía de mi mano derecha a los padres de familia. Los padres de familia exigieron que me nombraran y ya nada de concurso, se anuló el concurso; ahí si me gustaban las leyes; en ese tiempo ya estaba el 804<sup>11</sup>, y por ese lado nos metimos y aquí hasta lo último lucharon, aquí pelearon como cinco meses para no dejarme.*

*Cuando llegué, me dijo el rector, vea usted ya que vino, va a ser profesor de sociales, geografía, filosofía, ética y valores, en los grados de sexto a once, como ética y las sociales se dan hasta séptimo, y la filosofía se da en once; o sea que me tocó que ahí, navegar, pero, pues, yo me defendí.*

## **2.2 PROFESIONALIZARSE: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y POLÍTICA**

En el marco de la lucha emprendida por el Consejo Regional Indígena del Cauca en materia educativa, encontramos que entre 1978 y 1987, dicha organización a

---

<sup>11</sup> Su vinculación definitiva al magisterio se da luego de haber salido del Seminario y con el respaldo en el decreto 804 de 1995, en lo relacionado el derecho que tienen los grupos étnicos y sus autoridades a seleccionar a los educadores en sus comunidades, aún cuando éstos no acrediten títulos, pero sí el conocimiento y dominio de la cultura de la comunidad, así como la competencia bilingüe para el caso de las comunidades que así lo requieran.

través de su programa de educación bilingüe, promueve la creación de 23 escuelas, cuyos proyectos pedagógicos y educativos se orientan en el marco de la participación comunitaria (Castillo, 2004:45). Esta organización retoma de su plataforma de lucha, promulgada en 1973, la propuesta de formar maestros y maestras indígenas, y entre 1988 y 1999 desarrolla, en concertación con el Ministerio de Educación Nacional, las primeras experiencias de profesionalización de maestros y maestras indígenas en el país. El resultado académico de este proceso fue el otorgamiento del título de bachilleres pedagógicos, con énfasis en etnoeducación, a 298 hombres y mujeres de los diferentes territorios indígenas del Departamento, quienes durante cuatro años adelantaron su proceso formativo (CRIC, 2002: 8-17). Alternamente a esta experiencia, el Comité de Educación del Pueblo Guambiano, inicia en 1985 "la profesionalización pedagógica en educación indígena", proceso que termina en 1992<sup>12</sup>.

Los procesos de profesionalización permitieron, de una parte, cualificar la práctica de los maestros indígenas, y de otra, articular sus experiencias a la labor comunitaria y escolar<sup>13</sup>. En el mismo sentido, la profesionalización buscó relacionar el saber cultural del mundo indígena con el modelo de conocimiento del sistema educativo nacional. Las pretensiones de estos procesos de profesionalización, así como del proyecto de formación del docente indígena, se resumen en la idea de formar un *agente intercultural* capaz de vincularse con las necesidades y las características de la educación propia a cada comunidad, a la vez que dialoga e interactúa con modelos educativos externos. Como lo plantean Triviño, Cerón y Ramírez (2005: 16)

*Se busca formar un docente que, pensando la educación en su globalidad e integralidad, esté en capacidad de asumir la orientación de la etnoeducación como proceso de investigación colectivo en armonía con su cultura, aportando en la construcción de un proyecto etnoeducativo enmarcado en el proyecto de vida de su pueblo.*

---

<sup>12</sup> Este ciclo de formación contó con el apoyo de las universidades del Valle y del Cauca. Aunque no existe mayor referencia documentada al respecto, en el Diagnóstico y Plan de Vida Guambiano, elaborado en 1994, se pueden encontrar algunos datos en el apartado sobre Educación.

<sup>13</sup> García (1994:80) señala que "los maestros escalafonados de la zona indígena son muy pocos pues como ya se explicó, el fenómeno de cambios en estas comunidades en las dos décadas pasadas, lo mismo que un ingreso relativamente reciente del personal de las normales y colegios que han surtido estas escuelas (entre 1980 y 1990 el mayor porcentaje), causó una renovación del personal y sólo en las dos últimas décadas, es cuando se piensa en la necesidad de abrir espacios dentro del estado para legitimar estas experiencias. Por ello se comenzó la profesionalización de estos docentes indígenas a través de programas especiales en etnoeducación (1988-1989) para pertenecer y aceptarlos en la vida nacional".

Los relatos del maestro Yimer y la maestra Sandra permiten conocer la importancia que estos procesos jugaron en la construcción de un ejercicio y una identidad como docentes en el mundo indígena.

*Tenía 18 años cuando asumí el ser maestro. Yo creo que las ganas de ser maestro, nacen a partir de la profesionalización. Lo que pasa es que yo entro a la escuela de Sesteadero y luego de las vacaciones de diciembre, comienzo en enero a estudiar profesionalización, porque ya era docente y eso era una exigencia que me hicieron... me dicen, a usted lo vamos a nombrar pero usted tiene que hacer esa profesionalización, si no, no queda nombrado...*

*En Caldon me encuentro con una cantidad de personas que ya tenían mucha experiencia en ser docentes. Personas de otras partes, incluso había unas monjas del Perú. Personas de pensamientos diferentes; había personas de colegios, profesores que poco les gustaba el trabajo comunitario. Éramos como 56. Esa profesionalización la coordinaba la Normal Mixta de la Vega y el CEP.*

*De ahí de esa profesionalización no recuerdo nombres de mis maestros, como tal, pero me dejaron muchas enseñanzas, varios. Yo creo que ahí fue que empezó como el deseo grande de ser docente; ahí descubrí la responsabilidad de ser docente.*

*La profesionalización funcionaba a distancia. Nos tocaba irnos por semanas; cada tres o cuatro meses nos concentrábamos en Caldon y luego nos dejaban trabajos para desarrollar en la casa. En vacaciones nos tocaba ir a estudiar casi por un mes.*

*Algo significativo era porque ellos nos hacen ver que nosotros teníamos herramientas en nuestras mismas comunidades que no habíamos aprovechado, por ejemplo, la forma cómo uno puede trabajar un mito. O sea, que nosotros teníamos ahí nuestras herramientas, que no esperáramos, que no nos ciñéramos a lo que nos mandara el Ministerio de Educación, sino que nosotros mismos diseñáramos nuestras propias herramientas.*

*Por ejemplo, el hecho de uno utilizar el cincho de plátano para hacer figuras, cositas así que uno dice, que uno coloca esto en*

*práctica uno dice, que hubiera sido si uno no hubiera llegado a hacer esos cursos, estaría ahoritica preocupado por los estándares de excelencia.*

*El hecho concreto de la profesionalización que me marcó mucho, pienso que es el hecho de que uno tiene muchas herramientas pedagógicas en el mismo entorno, donde uno está enseñando; creo que eso es significativo.(Yimer)*

*Primero validé el bachillerato pedagógico con énfasis en educación indígena, en Caldoño. Validé dos años, mejoré algo porque allá enseñaban cómo manejar a los niños, hacer materiales, todo lo de pedagogía; esa validación me aportó mucho porque seguí trabajando y después me siguieron contratando; cada año hacían la evaluación en la clausuras, preguntaban a los padres ¿cómo les pareció?, ¿qué ha hecho? A los niños también les preguntan y de acuerdo a esa evaluación, le contrataban a uno; a mí, gracias a Dios, todos los años me ha ido bien en las evaluaciones y el cabildo me contrataba. Después, yo dije, voy a seguir capacitando y entré a la universidad. Lo primero que pensé fue tener más conocimientos solamente en la parte académica, de afuera no le enseñaban lo de uno y tampoco como manejar niños, orientarlos y entonces me decidí a entrar a estudiar. (Sandra)*

## **2.3 LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN ETNOEDUCACIÓN: UN NUEVO MOMENTO EN LA VIDA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS INDÍGENAS**

A partir de 1991 el país experimenta cambios muy importantes en materia de orientaciones y políticas educativas, como consecuencia de la promulgación que constitucionalmente se hace de la educación como un derecho de los grupos étnicos. Este planteamiento se retoma para dar existencia a un capítulo en la Ley General de Educación de 1994 referido a la Etnoeducación como la modalidad educativa para los grupos étnicos; y, posteriormente, al decreto 804 de 1995, herramienta con la cual se reconoce a la etnoeducación y a los etnoeducadores en el sistema educativo nacional. Este enfoque de Etnoeducación surge inspira-

do en los planteamientos que sobre etnodesarrollo, formuló el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla, quien definía esta noción del siguiente modo:

*[...] cualquier proyecto de etnodesarrollo consistirá en una ampliación y consolidación de los ámbitos de la cultura propia, es decir, en el incremento de la capacidad de decisión del propio grupo social, tanto sobre sus recursos como recursos ajenos de los que pueda apropiarse. Y, consecuentemente, el etnodesarrollo se traducirá en la reducción de los componentes enajenado e impuestos dentro de la totalidad cultural. (Bonfil Batalla 1981:31)*

En esta perspectiva, la formación y preparación de personas de las comunidades requiere de una participación plena de las mismas. De ahí que la etnoeducación, promueve desde sus inicios los principios de: integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad.

De otra parte, la propia reforma constitucional afectó de modo importante el tema de la educación pública, dando lugar a la Ley 30 de 1992 referida a educación superior, con la cual se posibilita a las universidades: autonomía institucional, académica y curricular, para ofertar programas con pertinencia y calidad. A fin de ilustrar de manera más detallada el recorrido normativo y de concepciones desarrollado en Colombia en relación con la formación de maestras y maestros indígenas, al que estamos haciendo referencia los remitimos nuevamente a la Tabla No.1, que recoge las experiencias más significativas al respecto.

Los programas de pregrado en Etnoeducación se inician a partir de 1995. Actualmente, existen 8 programas que adelantan las universidades del Cauca, Guajira, Tecnológica de Pereira, Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, Pontificia Bolivariana y Amazonía, los cuales se desarrollan en varias regiones del país. Triviño, Cerón y Ramírez (2005:24) plantean cómo en el conjunto de programas curriculares que desarrollan las universidades, existen unos componentes básicos comunes a todas las diferentes propuestas; éstos son: pedagogía, investigación, comunicación y lingüística, territorio, entorno ambiental, gestión comunitaria y áreas sociales y humanísticas relacionadas con la cultura, la historia y la sociedad.

De igual forma, en el análisis realizado sobre las propuestas curriculares y pedagógicas de los procesos universitarios adelantados en el campo de la formación de etnoeducadores, se muestra cómo el conjunto de programas perfila un "nue-

vo tipo de educador@", quien se desenvuelve en una perspectiva comunitarista, favoreciendo la incidencia de la cultura y la organización local en las decisiones sobre la escuela" (Castillo, Hernández y Rojas 2005:50). De este modo, los autores señalan la centralidad que las nociones de comunidad y participación comunitaria, ocupa en las propuestas curriculares universitarias.

Al respecto, los autores mencionados anteriormente, señalan cómo desde las experiencias de formación universitaria en etnoeducación se asigna una misión que incide en la identidad profesional y que se localizada en cuatro grandes esferas: la comunitaria, la pedagógica, la política y la étnica-cultural:

*La primera referida a las funciones que se aspira desempeñe el etnoeducador en tanto agente de procesos comunitarios en su contexto, este rasgo tiene una centralidad en el conjunto de los programas de Licenciatura que se desarrollan en el país, y retoma parte del ideal comunitario desde el cual ha sido representada e imaginada la población indígena. En segundo término, el rol pedagógico se refiere a las prácticas promovidas por el etnoeducador en el ámbito escolar fundamentalmente. En tercer lugar se encuentra el rol político del etnoeducador, ligado a la consideración de su compromiso con un proyecto emancipatorio en el nivel local y global. En último lugar encontramos el rol étnico-cultural que se localiza fundamentalmente en el carácter intercultural del etnoeducador en tanto sujeto capaz de interactuar e interpretar las lógicas culturales locales y globales, presentes en la vida de las comunidades. (Castillo, Hernández y Rojas 2005:51)*

Cada una de las universidades mencionadas cuenta con lineamientos curriculares contextualizados; sin perder de vista los propósitos de la formación, algunas con mayores posibilidades que otras debido a los recursos humanos, materiales, financieros y físicos con los que cuentan, y el espacio adquirido dentro de los propósitos de la institución. De estos procesos de formación Triviño, Cerón y Ramírez (2005:26) destacan que: "aunque el enfoque curricular que subyace en la mayoría de los programas parece ser un modelo integrado, frente a la orientación holística del saber indígena, los programas de formación, aún no logran superar la visión parcializada del saber occidental". Igualmente, muestran que existen todavía dificultades frente a los propósitos de formación del docente debido a que el concepto de etnoeducación es un concepto muy amplio y porque es asumido desde distintas perspectivas. Otro elemento que resalta este estudio es que buena parte de los docentes que se forman en las normales y

licenciaturas en etnoeducación, fundamentalmente ejercen la docencia en básica primaria, pues, en el país no existen programas de etnoeducación que formen de manera diferenciada para básica primaria. Los anteriores planteamientos permiten mostrar una situación problemática en la medida que la cobertura e impacto de las licenciaturas en etnoeducación, se ha concentrado en la básica, al tiempo que sigue quedando por fuera de este enfoque pedagógico y cultural, el desarrollo de las áreas de conocimiento específico que se promueven en el nivel de la educación media.

Desde la comprensión de la Etnoeducación, como *una estrategia educativa* que retoma algunos planteamientos de las comunidades étnicas, relacionados con sus particularidades culturales, en la década de los noventa, se vio la importancia de formar etnoeducadores que lograran consolidar un proyecto de educación escolarizada en el cual la identidad, la cultura y la lengua de las poblaciones étnicas, fueran ejes centrales en su quehacer formativo. De esta manera, la etnoeducación aparece como respuesta educativa al proceso de reivindicación étnica, como un espacio que aporta en la reafirmación cultural y en el fortalecimiento de los proyectos educativos derivados de esta lucha política, y que deben estar presentes en la formación de las nuevas generaciones de maestros.

Uno de los requerimientos dentro de estas luchas de reivindicación lingüística y cultural que tiene que ver con el desarrollo de sus propósitos educativos, es precisamente el desarrollo y la implementación de un modelo educativo acorde con las necesidades de estas comunidades, que no ignore su cultura, que no utilice su lengua como método para insertarlos dentro de una cultura dominante que obligue a que la suya desaparezca, como es el caso del modelo educativo nacional.

A partir de las anteriores consideraciones, la universidad del Cauca se unió a estos propósitos mediante la formulación de una propuesta de formación de licenciados en Etnoeducación.

CONTEXTO	NORMAS GENERALES SOBRE EDUCACIÓN INDÍGENA Y/O ETNOEDUCACIÓN	NORMATIVAS QUE REGULAN LA FORMACIÓN DOCENTE/ SELECCIÓN DE EDUCADORES	EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS
<p><b>1970 -80</b></p> <p>Surgimiento de organizaciones indígenas regionales</p> <p>Inicio de experiencias educativas autónomas locales -Sierra Nevada y CRIC.</p>	<p>LINEAMIENTOS GENERALES DE EDUCACIÓN INDÍGENA</p> <p>1976: El Decreto 088 estableció el derecho de las comunidades indígenas a recibir educación acorde con sus culturas. La reglamentación de 1978, mediante el Decreto 1142, especifica el derecho a la educación en lengua materna y de acuerdo con características culturales.</p>	<p>1978 Decreto 1142 Art. 11 En cuanto a la selección, formación y capacitación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Siempre que sea posible, los maestros serán seleccionados por las comunidades indígenas entre los miembros de la misma comunidad.</li> <li>2. El maestro deberá ser bilingüe, o sea comprobar, además de la idoneidad para el ejercicio docente, conocimientos mínimos de la lengua materna y del español.</li> <li>3. La Dirección de capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, diseñará el currículo para la formación y capacitación del personal docente de las comunidades indígenas teniendo en cuenta lo establecido.</li> </ol>	<p>CAPACITACIÓN DE MAESTROS INDÍGENAS</p> <p>Cursos de nivelación y actualización (no conducentes a títulos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde las mismas organizaciones indígenas tales como: Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, Consejo Regional Indígena del Tolima-CRIT</li> <li>- Algunas experiencias con el apoyo de misioneros y/o Educación Contratada :</li> <li>Organización Regional Embera Waunana- OREWA, UNUMA, Consejo regional Indígena del Vaupés-CRIVA y ORIST en el Vichada.</li> </ul>



CONTEXTO	NORMAS GENERALES SOBRE EDUCACIÓN INDÍGENA Y/O ETNOEDUCACIÓN	NORMATIVAS QUE REGULAN LA FORMACIÓN DOCENTE/ SELECCIÓN DE EDUCADORES	EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS
<p><b>1980 - 90</b></p> <p><b>1981</b> Surgimiento de la Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC</p> <p>Conformación de nuevas organizaciones indígenas regionales. Actualmente hay más de 60 en el país.</p> <p><b>1985</b> Primer Seminario Nacional de Etnoeducación. MEN -ONIC</p> <p>En esta década surgen dos programas a nivel de Postgrado en el país: Universidad de los Andes: Maestría en Etnolingüística (con amplia participación de indígenas) y Universidad Nacional: Maestría en Lingüística</p>	<p>ETNOEDUCACIÓN</p> <p>1984 - Resolución 3454</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecimiento de unos lineamientos de Educación Indígena nacional bajo el enfoque definido como Etnodesarrollo y su componente educativo denominado ETNOEDUCACIÓN.</li> <li>- Creación del Grupo de Etnoeducación del Ministerio para incentivar programas etnoeducativos.</li> </ul>	<p>1980: Decreto 085, faculta el nombramiento de personas bilingües avaladas por las comunidades como maestros, aun sin cumplir requisitos de formación académica.</p> <p>1986: Resolución No.9549. Autoriza un sistema especial para la Profesionalización de maestros indígenas a través de las Escuelas Normales.</p>	<p>PROFESIONALIZACIÓN DE MAESTROS:</p> <p>"16 procesos de profesionalización de maestros indígenas en 16 departamentos en convenio con las Escuelas Normales, 2000 docentes de 40 pueblos indígenas" <sup>14</sup></p> <hr/> <p><sup>14</sup> <i>Agreda Antonia (2000:223). La etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia. En: Abriendo Caminos.</i></p>



CONTEXTO	NORMAS GENERALES SOBRE EDUCACIÓN INDÍGENA Y/O ETNOEDUCACIÓN	NORMATIVAS QUE REGULAN LA FORMACIÓN DOCENTE/ SELECCIÓN DE EDUCADORES	EXPERENCIAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS
<p><b>1990-2000</b></p> <p>1991 Reforma constitucional artículos 7, 8, el Estado reconoce y protege la diversidad lingüística y cultural de la Nación.</p> <p>Art.10, dispone que la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradición lingüística propia, será bilingüe Art.67, reconoce la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, por tanto, debe ser garantizada por el Estado.</p> <p>Art. 68, señala que todos los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.</p> <p><b>1991</b> Ley 21. Es la ley aprobatoria del Convenio 169 de la OIT.</p>	<p>1993: Ley 70, ofrece los mecanismos de protección y desarrollo de los derechos de los afrocolombianos, incluida la educación. Da origen a la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que desde 1998 se plantea para toda la enseñanza básica y media en el área de Ciencias Sociales</p> <p>1994: Ley General de Educación, define la etnoeducación para los grupos étnicos afrocolombianos, room (gitanos) y raizales; incluye la formación de etnoeducadores para grupos étnicos.</p>	<p>En los lineamientos de la Cátedra se establece que la formación de los educadores debe realizarse en coordinación con las Comisiones Pedagógicas Departamentales y Regionales.</p> <p>Ley General de Educación Art. 58.El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como en programas sociales de difusión de las mismas.</p> <p>Art. 62 Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente entre los miembros de las comunidades... Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna además del castellano.</p>	

CONTEXTO	NORMAS GENERALES SOBRE EDUCACIÓN INDÍGENA Y/O ETNOEDUCACIÓN	NORMATIVAS QUE REGULAN LA FORMACIÓN DOCENTE/ SELECCIÓN DE EDUCADORES	EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS
<p><b>1992 -2003</b> Creación de programas de formación en Educación Indígena y Etnoeducación a nivel universitario.</p>	<p>1995: Decreto 804 reglamentario del Título III de la Ley 115: Educación para grupos étnicos. Señala los principios de la Etnoeducación; procesos de formación de etnoeducadores; orientación curricular, seguimiento, evaluación, administración y gestión</p> <p>1999 Circular 51 ordena la evaluación de docentes de educación indígena (sólo de los pagados por el Estado), concertada con las organizaciones indígenas, con base en las disposiciones mencionadas</p>	<p>Recoge el espíritu de lo planteado en la Ley General de Educación sobre formación y selección de maestros indígenas.</p> <p>1997: Decreto 3012, Escuelas Normales Superiores, habilitadas para formación docente en los niveles inicial y primaria.</p>	<p>8 PROGRAMAS A NIVEL DE PREGRADO</p> <p>1992 Universidad de la Amazonía, Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena.</p> <p>1995. Universidad del Cauca, Licenciatura en Etnoeducación.</p> <p>1995, Universidad de la Guajira, Licenciatura en Etnoeducación.</p> <p>1995. Universidad Tecnológica y Pedagógica de Pereira, Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.</p> <p>1997. Universidad Tecnológica y Pedagógica de Pereira, Licenciatura en Educación Indígena.</p> <p>2000. Universidad Pontificia Bolivariana, Licenciatura en Etnoeducación.</p> <p>2000. Universidad Nacional a Distancia UNAD, Licenciatura en Etnoeducación.</p> <p>2003. Universidad Mariana, Licenciatura en Etnoeducación</p>



CONTEXTO	NORMAS GENERALES SOBRE EDUCACIÓN INDÍGENA Y/O ETNOEDUCACIÓN	NORMATIVAS QUE REGULAN LA FORMACIÓN DOCENTE/ SELECCIÓN DE EDUCADORES	EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS
<p><b>2000-2005</b></p> <p><b>2003-2005</b> Mesas nacionales y regionales de concertación</p>	<p>2003: Directiva Ministerial abre proceso de rescisión de contratos "educación contratada" con la Iglesia Católica y su transferencia a los entes territoriales a pedido de las Asociaciones de Capitanes Indígenas del Amazonas.</p> <p>2004 Decreto 3238, por el cual se reglamentan los concursos que rigen la carrera docente y se determinan criterios, contenidos y procedimientos para su aplicación.</p>		<p>Normales implicadas en estos procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Normal de Los Andes, municipio de La Vega en el Cauca.</li> <li>- Normal de Manaure en Cesar</li> <li>- Normal de Lorica en Córdoba y,</li> <li>- Normal de Barbacoas en Nariño.</li> </ul>

Tabla 1: **NORMATIVIDAD SOBRE FORMACIÓN DE MAESTROS INDÍGENAS**

Fuente. Elaboración propia a partir de: Lineamientos de Educación Indígena de 1996; Memorias del Primer Seminario de Etnoeducación, Constitución Nacional; Ley General de Educación y documentos de las Normales y Universidades. (Triviño y Palechor: 2006: 49)

### 2.3.1 La etnoeducación en la Universidad del Cauca

*"Consideramos la etnoeducación como proceso social permanente de afirmación de identidad cultural que cubre diferentes aspectos de las comunidades: organización sociopolítica, económica, religiosa, educativa propia y escolarizada. Es un recurso valioso para la generación de alternativas que contemplen simultáneamente el factor de desarrollo humano y social, en términos de interculturalidad". (Plegable Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca, 1995).*

*La concepción y el diseño del programa de Licenciatura en Etnoeducación promovido en la Universidad del Cauca, estuvo marcado por una serie de definiciones políticas, pedagógicas, metodológicas y culturales, que en su conjunto, permitieron dar vida a una experiencia hasta entonces sin antecedentes en esta institución. En la génesis del programa, se destaca que para su formulación:*

*"participaron profesores de diferentes disciplinas de la Universidad del Cauca y también miembros de comunidades y organizaciones indígenas del departamento, luego de muchas discusiones, y varias reelaboraciones en marzo de 1994 es aprobada oficialmente por el Consejo Superior y empieza el desarrollo de sus clases en enero de 1995 con 36 estudiantes pertenecientes a diferentes grupos socioculturales y provenientes de diferentes zonas del departamento" (Corrales, 1998:62).*

Este rasgo del proceso será un criterio importante para la conformación del equipo docente encargado del programa, en la medida en que se convocan a personas con trayectorias diversas; tanto en el nivel de la investigación, como de la formación académica, y de su vinculación a procesos comunitarios relacionados con los proyectos etnoeducativos.

En el proceso universitario en el cual participaron las maestras y los maestros vinculados a este estudio, hay una serie de factores que incidieron en las determinaciones curriculares, pedagógicas e institucionales, que deben ser referidos para comprender la manera cómo se materializaron algunos de los ideales y concepciones sobre la etnoeducación y la formación de etnoeducadores a nivel universitario.

En primer lugar, la concepción que sobre el estudiantado aparece en la propuesta que inicia en 1995. Dicha concepción expresa un perfil del aspirante que delimita fundamentalmente tres rasgos: la vinculación política, la experiencia comunitaria y la pertenencia cultural. De este modo se plantean cuatro tipos de aspirantes:

<b>Tipo A</b>	<b>Tipo B</b>	<b>Tipo C</b>
Bachilleres pedagógicos formados a través de los Programas de Profesionalización Docente, adelantados por las Organizaciones de los grupos socioculturales en coordinación con universidades e instituciones educativas.	Personas comprometidas con el grupo sociocultural al que pertenecen, quienes han asumido de forma empírica una serie de actividades para el desarrollo de sus comunidades y culturas, bien sea en el campo de la educación, la salud, el derecho, la producción, etc.	Personas con experiencia de trabajo con grupos étnicos, que han ganado sensibilidad hacia el reconocimiento y respeto de las diferencias culturales y han aportado al desarrollo de las organizaciones y comunidades.

De otra parte, se da la opción de ingreso para "Bachilleres pertenecientes a diferentes grupos sociales que no están aún articulados a programas comunitarios" (Tipo C). De estos elementos sobresale la relación que se plantea el programa universitario como una continuación de los procesos formativos agenciados anteriormente por las organizaciones. De esta manera, la licenciatura se ofrece en primer término como un espacio de fortalecimiento a los procesos de educación indígena.

En segundo lugar, nos interesa llamar la atención sobre el diseño curricular que se ofreció para esta primera promoción de etnoeducadores. Se trata de una propuesta que apuntaba a una formación integral e interdisciplinar, capaz de formar un profesional con las siguientes características:

*"... actitudes sociopolíticas y humanísticas, con el fin de que combine su formación académica con el compromiso comunitario; por lo mismo, debe tener una formación sólida sobre aspectos históricos de su grupo sociocultural, sobre la pedagogía como instrumento de desarrollo en todos los espacios y momentos de la vida comunitaria y poseer la seguridad y confianza para tomar y asumir de-*

*cisiones, que interpreten las aspiraciones del grupo. (Plegable Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca, 1995).*

Actualmente, el Programa se implementa con base en algunos ajustes hechos durante el año 2000 debido al proceso de Acreditación Previa, que debieron realizar todos los programas de licenciatura del país, según lo estipulado en el decreto 272 de febrero de 1998. Dentro de los cambios más sobresalientes está la supresión de los énfasis en: Comunicación y lingüística; Comunidad y naturaleza; Salud comunitaria, y Economía y gestión comunitaria, cada uno de los cuales contaba con su respectivo registro formal ante el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior -ICFES, lo que originaba que el título que se daba era de licenciados en Etnoeducación con énfasis en alguno de los nombrados anteriormente. El nuevo programa cuenta con líneas de profundización en: Procesos educativos comunitarios; Comunicación y lenguaje; Ambiente y comunidad y, Gestión comunitaria, pero se otorga un solo título: Licenciado en Etnoeducación.

## **2.4 DE LOS EGRESADOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN**

Los relatos que siguen, expresan las valoraciones que los y las maestras indígenas en su condición de egresados hacen de su experiencia como estudiantes de la Licenciatura, particularmente de la experiencia desarrollada antes de la Acreditación Previa y de manera específica, desde la primera experiencia de programas propios de la Universidad desarrollados de manera descentralizada, los cuales se hicieron a través de convenios con cabildos y municipios pertenecientes a: La Sierra, en el Macizo Colombiano; Silvia, en el nororiente caucano y Toribio, al norte del departamento, entre los años 1995 y 2000.

### **Motivaciones**

Como se afirmó anteriormente, el programa en sus inicios se plantea como una continuidad a los procesos de profesionalización, pero también como una opción para bachilleres de distintas modalidades quienes en su condición de maestros, líderes y miembros de comunidad, estuvieran interesados y motivados por la construcción de proyectos a favor de una educación alternativa, y también

como una forma de aportar a la consolidación de experiencias que ya estaban en curso, tanto en el campo de la educación formal, como no formal.

*Me interesé en la Licenciatura porque yo seguí la carrera docente y me gusta, pensé mejorar y dar lo mejor de mi a los niños porque uno no maneja bien la lectura; ahí aprendí a leer, a entender, a interpretar todo lo que uno hace y lo que los niños hacen. Con la ayuda aprendí a escuchar a los niños, a valorar lo que ellos traen de la casa, lo mismo a los padres de familia, a enseñar lo propio y enseñar lo ajeno; lo que aporte a la cultura no debe ser ajeno a lo occidental, también aporta a nuestra cultura el impartir una educación intercultural. (Sandra)*

*Yo, personalmente, me había matriculado en varias carreras y no había terminado ninguna, pero esta vez sí logré terminar porque yo creo que apunta a lo que los pueblos indígenas quieren: que la educación siempre parta de la realidad de los pueblos; personalmente, a mí me gustó esta carrera y lo que he aprendido y la experiencia de estos cinco años, estoy tratando de ponerla en práctica y no sólo en el salón, sino en la comunidad, como lo plantean los taitas... Entre las cosas buenas, me parece que las cuatro ejes que tiene la Licenciatura, son los cuatro pilares en el desarrollo de una cultura porque siempre que se habla de territorio, se habla de la naturaleza y cuando hablamos del amor a la naturaleza, del respeto, de decir que yo soy parte de la naturaleza, no es que yo domine la naturaleza, sino que soy el que estoy ahí, tratando de transformar la naturaleza sin herirla; ahí me estoy metiendo en la parte de la salud, en guambiano es pishint? waramik -salud, tranquilidad, armonía con el pishí misak. Y cuando se habla de cómo manejar la naturaleza, de nuestra salud, pues, ahí aparece la economía, que es como lo que la tierra me brinda y que yo también tengo que proporcionarle a ella, o sea, ese intercambio, la naturaleza me da a mí, pero yo también le tengo que aportar a ella para que la naturaleza no merme, no se sienta como estafada, robada, entonces, ahí aparece la economía nuestra, el trueque, el intercambio, sin dejar de lado la parte económica que, afortunadamente, ya tenemos en Guambía, que es el factor pesos, que también hace falta, pero no de manera exagerada, sino una economía sustentable y cómo ligar nuestro pensamiento, nuestro lenguaje, nuestra visión, entonces, las cuatro líneas son importantes. (Samuel)*

## **Sobre nociones de etnoeducación**

Las nociones que esbozan los egresados de la Licenciatura, retoman los objetivos que se han propuesto para el programa en términos de validar y legitimar las distintas experiencias que a nivel organizativo y comunitario se han construido en el país sobre la etnoeducación, para potenciar la diversidad como riqueza para la convivencia en la diferencia.

*Eso de etnoeducación, yo diría que es un espacio que nos permite reflexionar en el medio social en el que nosotros vivimos y lo que somos; permite reflexionar acerca de nuestro quehacer cotidiano, como pueblos, como etnias. Etnoeducación es un proceso donde, pues, valora lo que hacen, lo que tienen los grupos étnicos, lo que nosotros hacemos, un proceso que valora y que resalta, que lleva a pensar más en la diversidad y no centrarnos en un solo grupo étnico, sino que busca más o atiende un poco más hacia la diversidad, hacia la existencia de otros pueblos, que permite investigar más la comunidad, lo que es nuestro, y construir procesos de formación, de poner a pensar de otra forma; cuando vemos todo lo que es, pues, todos los elementos culturales de un pueblo, lengua, costumbres. La etnoeducación nos permite trabajar de otra manera; la etnoeducación es algo alternativo que quiere enfocar a otra forma de orientar a los estudiantes [...]. Diferentes metodologías, como era la educación antes, cómo es ahora y cómo queremos que sea y qué podemos hacer nosotros, cambiar desde nosotros mismos si queremos que en este proceso todo cambie. Todas esas reflexiones que han salido durante la licenciatura, creo que han servido y eso nos permite buscar más alternativas de trabajo y no caer en el tradicionalismo, ser más activo, ser más creativo, pensar algo distinto, algo alternativo, búsqueda de nuevas formas de trabajo. (Pablo Emilio)*

## **Sobre diversidad e interculturalidad**

Una de las apuestas centrales de la Licenciatura ha sido la de promover procesos y relaciones interculturales. Esto significa la posibilidad de encuentro de estudiantes de diferentes grupos socioculturales como recursos formativo y de aprendizaje entre pares. Otro elemento está referido a la importancia de compartir experiencias y espacios cotidianos y culturales, como ámbitos de forma-

ción en los cuales se contrasta, se complementa y se confrontan críticamente las diferencias.

Otro aspecto referido al interés por el fomento de la interculturalidad en el currículo de la Licenciatura, se expresa en el reconocimiento y estudio de la diversidad lingüística desarrollado a través de los cursos sobre lenguas de la región como: el nasa yuwe o páez, el namui wam o guambiano y; recientemente, el quichua. El proceso contempla que todos los estudiantes realicen al menos tres niveles en alguna de las lenguas mencionadas, lo que permite un acercamiento más real al fenómeno de la diversidad. También, está la promoción de la lecto-escritura en español, recurso fundamental para la autoformación de los estudiantes, dentro de la modalidad semipresencial del programa; además de ser la lengua que en gran medida permite la comunicación intercultural.

*Lo más interesante de la licenciatura fue el grupo porque uno podía aprender de los compañeros paeces, mestizos, yanaconas o de otros municipios, uno se enriquecía porque compartía los conocimientos. Lo primero que me pareció importante fue la diversidad de etnias en ese grupo, y el plan de estudios me pareció interesante. A mi me interesaba la parte de la lingüística porque tenía que estudiar las lenguas y la pedagogía, conocer más pedagogías y el trabajo en el campo porque uno no puede hacer el trabajo solamente allá en una mesa y no salir al campo y no conocer la realidad; lo más importante es eso, como requisito le piden que haga trabajo de campo y uno aprende más estando en contacto con la comunidad y el problema que está viviendo; eso nos ha dado esa oportunidad de salir, de preguntar, de dejar ese miedo, de enfrentar ese problema que se está presentando en la veredas y eso nos aportó mucho en nuestra formación. (Pablo)*

*De la experiencia con el grupo de Silvia, yo creo que fue buena porque fue rico compartir la experiencia con guambianos, mestizos, campesinos y nasas de diferentes resguardos del Cauca, en la cual, el intercambio de saberes fue variado. Cuando se propuso que los nasas aprendiéramos la lengua guambiana y los guambianos, lengua nasa, eso me pareció duro, yo pienso que pasé, por pasar no más, traté de aprender, pero faltó practicar más. Ese reto fue importante porque hablando de gramática no es lo mismo; en lectura y escritura tiene otras grafías; yo creo que dedicándose,*

*se posibilita más el aprendizaje, pero para aprender bien sería bueno trabajar más en el contexto guambiano, intercambiando experiencias de saberes, pero fue interesante. (Bolívar)*

*Para mi la Licenciatura está aportando aunque hace falta más experiencia en la tradición oral de los mayores; hace falta más historia, profundizar más en esa parte de la cultura porque la etnoeducación busca una educación para la interculturalidad, entonces, yo creo que es una propuesta que está a nivel nacional y en el mismo plan de vida de los guambianos, y en la última evaluación que se publicó se pide que se fortalezca la etnoeducación en las escuelas. (Samuel)*

*En la Licenciatura siempre me tocó duro la parte de exposición y de expresión, por ser muy tímido. Me mejoró la capacidad de leer; hoy no tendría otras visiones para seguir mejorando porque los profesores se quedan con lo mismo todos los años. Los aportes de la Licenciatura son sobre todo en la parte cultural y a no ser tan esquemático en la labor pedagógica. Ahora, quiero seguir estudiando; todavía no sé qué, pero no en el campo pedagógico, sino en otro campo. Lo que más rescato de la Licenciatura es que la educación debe ser pensada desde las necesidades de las culturas y para las mismas. (Bolívar)*

*Lo más difícil, escribir, porque generalmente aquí en Toribío como que nos hemos caracterizado mucho por el hablar; es más fácil pararse ante un público y hablar de las cosas, que sentarnos a escribir, y eso nos lo han cuestionado, además de que me lo cuestionaron; en los doce semestres que estuve en la Universidad del Cauca, me lo han cuestionado; ahora, muchas personas que han llegado por X o Y motivo han llegado a la escuela y nosotros les contamos la experiencia y dicen, pero, ¿ustedes han escrito algo? Y nosotros decimos no, entonces, eso fue difícil y aún es difícil escribir, pero no para decir deo esto botado... Para mi fue eso, la escritura. (Yimer)*

## **Aportes y valoraciones sobre proceso universitario**

*La licenciatura a mi forma de ver aportó en mi formación pedagógica, la formación profesional y personal porque en las diferentes*

*áreas nos enseñan mucho lo que es comportamiento, por ejemplo, cuando estuvimos viendo ética y valores, qué es la ética, qué son los valores, eso me permite reflexionar y pensar en lo que hacemos a diario; cómo hacer las cosas con sentido, con profesionalismo, al igual que las diferentes reflexiones que se hicieron de las diferentes lecturas en grupo y aclaraciones de los profesores, nos permitieron contar más allá de las cosas; muchas veces tiene uno como un concepto errado o muy de lo personal, pero, pues, ahí eso permite uno ampliar y ver otras perspectivas, o sea mirando desde otro enfoque de la etnoeducación. (Yimer)*

*En la Universidad, lo que más faltó fue impulsar la práctica educativa porque la práctica en la escuela es diferente, además, nosotros vimos Pedagogía, pero se centraba mucho en conceptos. Pero al fin y al cabo eso no nos quedaba nada. De Pedagogía no sé mucho, no me acuerdo. (Bolívar)*

*En esta Licenciatura se trabajó desde la investigación a partir del contexto cultural, no como en otras universidades que mandan a hacer el proyecto y el que está haciendo no sabe qué es lo que ha hecho; fue diferente, fue muy práctico y me pareció muy buena esa metodología. Lo que faltaba era conocer más experiencias pedagógicas, ir a otras partes, otras escuelas que aporten al proceso de fortalecimiento de la identidad cultural y de la educación indígena. (Sandra)*

*Yo pienso que todo lo que nosotros vimos en la universidad fue importante; lo que pasa es que algunos docentes si pienso que no están encarrutados en lo que la mayoría de los docentes queríamos, o por lo menos, uno veía de que muchos si han fingido, fingieron muy bien, pero como que uno los veía metidos, pero, creo que fue en el nivel introductorio, la profesora que nos dio matemáticas, y mire, no porque a mi me haya ido mal porque a mi me fue bien en matemáticas, pero no me gustó el trato que le dio a muchos compañeros porque resulta que muchos de los compañeros que en ese entonces entraron, ellos venían de un proceso de profesionalización de cinco años, que ellos validaron el bachillerato en esa profesionalización, y seguramente, no sé por que circunstancias, ellos llegaron con muchos vacíos, entonces, la profesora llegó y prácticamente bloqueó a muchos muchachos, entonces, me parece que eso no sirvió. (Yimer)*

## 2.5 REFLEXIONES FINALES

El panorama que hemos abordado en este apartado, permite evidenciar la relación entre tres fenómenos distintos; de una parte, los procesos políticos que fueron dando lugar al reconocimiento oficial de los proyectos educativos indígenas; de otra, y como consecuencia de este primer asunto, el surgimiento de los programas de educación superior en etnoeducación, producto de la valoración y del aprendizaje logrado a partir de la participación en algunos de los programas de educación de las organizaciones indígenas; y en tercer lugar, las trayectorias de quienes venían vinculados a estos procesos y que más tarde se constituirían en los primeros egresados de la Licenciatura en Etnoeducación. De esta manera, vemos cómo las políticas educativas de los movimientos indígenas afectan de forma importante otros ámbitos distintos al de sus propias comunidades y pueblos, como es el caso de las universidades y sus grupos de expertos. Del mismo modo, la manera cómo la universidad asume con relevancia algunos de los planteamientos de las propuestas indígenas en cuanto a formación de maestros y maestras, al punto de hacerlas centrales en sus enfoques curriculares y pedagógicos. Es así como se hace posible ofertar por primera vez en el país, un tipo de programa que si bien se instala en las lógicas institucionales universitarias, logra en muchos aspectos responder a las expectativas de una población hasta entonces, excluída del mundo universitario.

Cuando nos referimos a la metáfora que hacerse maestros en el camino, estamos resaltando la complejidad de las trayectorias profesoras descritas en estas páginas. Las historias profesoras de estas maestras y estos maestros indígenas, dan cuenta de la convergencia de diversos fenómenos (económicos, sociales, políticos y culturales) que determinaron su vinculación al mundo de la docencia.

Sobresale en todos los casos, una génesis magisterial que ocurre al margen de la vocacionalidad que históricamente se ha planteado para el profesorado, casi como una especie de apostolado, que según de Alvarez, ha hecho que el maestro colombiano deba *"entender su labor como un destino, pues el camino estaría trazado y no habría lugar a desviaciones"*<sup>15</sup>.

Pero, en el caso de estas trayectorias se destaca que el rol docente es una suerte de asignación que las comunidades le plantean a quienes son considerados como maestros potenciales; en este sentido, en el inicio de la carrera profesoral con-

---

<sup>15</sup> ALVAREZ Alejandro (1995) *Y la Escuela se hizo necesaria*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Cooperativa Magisterio. Pág., 96

vergen la voluntad comunitaria materializada en la selección y vinculación, y la aceptación personal.

La formación universitaria representa para estas maestras y estos maestros, una parte de ese camino iniciado con la propia práctica en la escuela, y consolidado a través de los procesos comunitarios, políticos y organizativos que han marcado el campo de la educación indígena escolarizada en las últimas tres décadas. De este modo, en la trayectoria de constitución como maestros y maestras indígenas, la experiencia de la universidad representa sobre todo un nuevo escenario para poner en juego el acumulado como agentes educativos. En ese sentido, la posibilidad de investigar su cultura, recuperar prácticas culturales, liderar procesos comunitarios y escolares, fortalecer los proyectos y planes de vida de sus comunidades, promover la participación y organización de su comunidad, son propósitos compartidos plenamente.

Un elemento importante en este proceso de hacerse maestros, es la emergencia de un "nuevo modo de ser educador@", caracterizado por el enfoque comunitarista y de identidad cultural. Este hecho deviene esencialmente del vínculo que la trayectoria profesoral tiene con la historia social y política de las comunidades en las cuales están vinculados. Si bien el ejercicio pedagógico puede ser un acto solitario de los docentes en el aula, es evidente que en su condición profesoral intervienen muy fuertemente el contexto político de la organización comunitaria, lo que también incide en las propias dinámicas identitarias de las maestras y los maestros como sujetos del proyecto educativo de las distintas organizaciones indígenas con sus apuestas por la transformación de las formas escolares preexistentes (escuela oficial, educación contratada). De esta manera, estas trayectorias profesorales son también dinámicas de socialización política a través de las cuales el sentido y la identidad como maestras y maestros, se ha nutrido de otro tipo de elementos, excediendo los marcos tradicionales del mundo escolar y de la pedagogía. De algún modo, hacerse maestros y maestras ha significado también hacerse sujetos políticos en el interior de sus comunidades y organizaciones. Por estas razones, el compromiso y la identificación con el proyecto educativo de los movimientos indígenas, son aspectos distintivos de su identidad profesoral.

Muchas de las huellas que ha dejado su trasegar comunitario, político y académico, están presente en la consolidación de su identidad profesional y en sus saberes y prácticas pedagógicas, aspectos que se abordan en el siguiente capítulo, tanto desde las etnografías tanto de aula, como de los procesos educativos comunitarios.

Las anteriores páginas permiten reconocer en estas seis historias profesoras, aspectos personales, familiares y de contexto, que influyeron de manera importante en la construcción de las trayectorias y las identidades de estas maestras y estos maestros indígenas. También, los relatos permiten ver la articulación con la historia política y jurídica de la educación indígena en su perspectiva de escolarización, y establecer posibles influencias e impactos de orden ideológico, que explican la existencia de ciertos modos de pensar y asumir la condición docente. Finalmente, es necesario resaltar que en todo caso, son los individuos en concreto, y en este caso, las maestras y los maestros indígenas, quienes producen las prácticas y sus sentidos, seguramente, por eso, no encontraremos en ningún caso, la posibilidad de generalizar o intentar establecer determinismos de ningún tipo, pues, hacerse maestro en el camino es una metáfora que alude a la construcción de un saber y una práctica que cada docente produce a lo largo de su recorrido.





**Una mirada etnográfica  
sobre las practicas y  
los saberes pedagógicos**





### 3. UNA MIRADA ETNOGRÁFICA SOBRE LAS PRÁCTICAS Y LOS SABERES PEDAGÓGICOS

**L**a investigación etnográfica constituye un modo de producción de conocimiento sobre el mundo de las culturas escolares que ha logrado una importante trayectoria en el campo de los estudios en educación.

Este enfoque surge en la década del 70 en países como Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia, y se generaliza en toda América Latina, en la perspectiva de avanzar en una comprensión más compleja sobre los fenómenos escolares. En ese sentido, como la ha planteado Wilcox (1993) en la medida que reconocemos la escuela como agente de la cultura, es de toda importancia analizar la manera como la escolarización agencia procesos de transmisión cultural. De otra parte, el mismo autor señala el papel que juega la etnografía para comprender los conflictos culturales que acontecen en los escenarios escolares, como expresión de las tensiones propias de una institución en la cual convergen la diversidad y la diferencia cultural de sus actores. Por las anteriores razones, en nuestro trabajo, la etnografía es asumida más que como una metodología como una perspectiva que posibilita comprender el entramado cultural en el cual se construyen la práctica y el saber pedagógico de maestras y maestros indígenas, caso para el cual, el aula y la escuela constituyen un escenario cultural en el cual se expresan las concepciones, las valoraciones, las representaciones y las actitudes de quienes desempeñan el rol docente.

Cuando se adelanta un trabajo de aproximación etnográfica como el desarrollado en esta investigación, nos enfrentamos a dos retos. El primero, referido a nuestra condición de "estar allí", como señala Geertz (1994), en la intención de comprender lo que sucede allí y el modo cómo lo entienden quienes están allí. El segundo reto está referido a la escritura etnográfica, los apuntes, los registros y las ediciones de los reportes que realizamos quienes observamos, analizamos, conversamos e interpretamos la realidad en nuestro rol de "estar allí". De este modo, para dar cuenta de estas seis experiencias docentes, vivimos un largo proceso que va desde el momento de acercarnos a las historias personales de

cada una de las maestras y los maestros, hasta nuestra inserción en cada una de las escuelas en las cuales ellas y ellos se desempeñan cotidianamente. Este proceso de conocimiento nos fue amoldando la manera de mirar tanto a las maestras y a los maestros, como a los escenarios en los cuales se desenvuelve su vida profesoral y personal.

El asunto de la mirada en un trabajo como éste, constituye un aspecto sobre el cual vale la pena llamar la atención, pues, indudablemente nuestra mirada es también la de sujetos interesados y portadores de representaciones particulares sobre el mundo escolar, el ser maestro y el ser indígena. De otra parte, esta manera de mirar también está afectada por las aproximaciones teóricas y por las interacciones previas sostenidas con estudiantes indígenas, líderes de organizaciones y maestros. Por estas razones podemos afirmar que el ejercicio etnográfico afectó nuestra forma de reconocer y mirar. No vemos hoy lo mismo que veíamos cuando iniciamos las visitas a las escuelas, por ejemplo, respecto a las implicaciones que en el campo práctico de la pedagogía implica la etnoeducación, ya no sólo como un enfoque, sino como un quehacer que enfrenta múltiples retos dependiendo de los contextos comunitarios e institucionales en los cuales se desenvuelven los licenciados en Etnoeducación. Esa conciencia de la transformación de la mirada obedece de un modo muy importante al impacto que las conversaciones con las maestras y los maestros, tuvieron en este ejercicio de tratar de comprender cómo ellas y ellos han vivido y viven la experiencia cotidiana de ser docentes en centros educativos indígenas. Podríamos decir, entonces, usando la metáfora de Geertz, que nuestra "pasión por nadar en la corriente de su experiencia", fue un rasgo vital en este proceso etnográfico.

En otro sentido, y retomando los planteamientos de Beatriz Calvo cuando afirma que la etnografía analítica constituye una lectura densa de la escuela en toda su complejidad y relacionamiento con el orden social más amplio, es así cómo nuestra perspectiva etnográfica se interesa por visibilizar las dimensiones culturales y sociales del trabajo de las maestras y los maestros indígenas, resaltando la importancia de reconstruir los procesos sociales implicados en el quehacer pedagógico e intentando producir textos distintos, fruto de experiencias y vivencias concretas, que no pueden ni describirse, ni escribirse de manera uniforme, pues, cada una de ellas, refleja su especificidad. Es precisamente la perspectiva etnográfica, la que abre una nueva posibilidad en la investigación educativa, para ver la propia práctica docente como un insumo para la comprensión de los fenómenos, que en este caso en particular, se interesa por el ser y el quehacer de la etnoeducación. El diario de campo, los registros de observación y entrevista, así como la nuestra activa participación como investigadoras en las jornadas de

trabajo etnográfico, apoyan nuestra documentación y análisis sobre las prácticas de seis docentes en su cotidianidad escolar.

Las prácticas, los saberes, las rutinas, los diálogos, las relaciones y las interacciones que protagonizan Aurora, Bolívar, Sandra, Yimer, Samuel y Pablo Emilio, constituyen el primer plano de los siguientes apartados, en cada uno de los cuales se presenta una mirada particular sobre la experiencia observada, así como un tipo de escritura singular, de acuerdo con la persona a cargo de realizar la respectiva etnografía.

Los diferentes modos de escritura que constituyen estos registros, expresan también los rasgos particulares de la mirada que observa y acompaña la cotidianidad de las maestras y los maestros. Para algunos etnógrafos de la educación, este aspecto representa un rasgo que define nuestro quehacer etnográfico y el campo epistemológico desde el cual etnografiamos. Algunos dirían "*uno ve lo que conoce, y registra lo que ve*". En este sentido, nuestro particular modo de "*describir lo que vivimos*" está puesto de principio a fin en este capítulo, y por ello, cada imagen de este trabajo etnográfico es irrepetible e intraducible.

Un elemento que adquiere valor trascendente es lo que Ezpeleta denominó "las condiciones invisibles del trabajo docente", para hacer referencia a las complicadas circunstancias que afectan a quienes se desempeñan como maestras y maestros en *ruralidades* con pobreza, aislamiento y conflicto armado entre otros muchos. Por ello, podemos señalar que la aproximación a los escenarios de las prácticas pedagógicas, representa uno de los mayores aprendizajes en esta investigación, pues, interroga sobre el mundo escolar en el que se desarrolla la etnoeducación, bien sea en zonas de resguardo indígena, o en las cabeceras municipales con presencia de población indígena del departamento del Cauca.

Las páginas que siguen a continuación, buscan ofrecer un primer plano etnográfico que permita conocer los aspectos políticos, institucionales, culturales y comunitarios que marcan de forma importante los procesos pedagógicos de las maestras y los maestros indígenas. La organización de los tiempos, los rituales asociados a la alimentación en la escuela, el manejo de la disciplina, el lenguaje en el aula, son entre muchos otros, elementos constitutivos de este primer plano, que focaliza la mirada en la vivencia cotidiana en el aula y en la escuela como escenarios privilegiados de la realidad pedagógica.

### 3.1 LA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA RURAL MIXTA "EL SESTEADERO"

El municipio de Toribío, junto con otros seis municipios y catorce resguardos indígenas, se agrupan en la Asociación de Cabildos del Norte del Cauca - ACIN. Hoy en día, los indígenas nasa de esta zona, viven en sus resguardos y son gobernados por los cabildos. En la ACIN, o Cxab Wala Kiwe "Territorio del Gran Pueblo", participan cerca de 88 mil personas.

Toribío se encuentra conformado por tres resguardos indígenas: Toribío, Tacueyó, y San Francisco y el casco urbano de Toribío, como cabecera municipal.

A nivel educativo se cuenta con 12 centros educativos en el resguardo de Toribío. Según los datos del plan de desarrollo del municipio de Toribío, alcaldía de Toribío 1998-2000 "Existen 10.646 niños y adolescentes con edad escolar, de los cuales 4.378 se encuentra por fuera del sistema escolar, o sea, el 41,1 %. Por otro lado, de 1.448 niños que ingresan al primer grado, terminan el grado quinto 277 o sea el 19,1 % y sólo 35 alumnos o sea el 2,4 % aprueban el bachillerato. Lo anterior, permite ver las grandes dificultades que enfrenta el desarrollo educativo a nivel de cobertura y retención escolar.

La vereda de Sesteadero y su centro educativo se pueden contextualizar a partir de la descripción que realizan dos de sus maestros:

*La economía de las familias gira alrededor de la agricultura, donde predominan el cultivo del café, de donde proviene gran parte de los ingresos económicos familiares, los cuales no son suficientes para poder tener lo necesario (salud, educación, alimentación, vestido, techo), por lo que la mayoría de las familias optan por el jornal (actividad remunerada por el trabajo en otras fincas o parcelas), la conformación de grupos de trabajo (personas que reciben grandes contratos en diferentes veredas, remunerados entre \$100.000 y \$500.000) o los grupos de rotación (personas que se ayudan mutuamente). En pequeñas cantidades se cultiva el guineo, yuca, cebolla, hortalizas, caña de azúcar, maíz, frijol; últimamente, algunas familias implementan la piscicultura en pequeñas cantidades.*

*Existen muchos niños que son maltratados físicamente por sus padres para que asistan o cumplan con las tareas de la escuela.*

*Algunos padres de familia envían a sus hijos al plantel con el propósito de que no permanezcan en la casa; los mandan para que los maestros los entretengan mientras ellos trabajan.*

*Existe un interés primordial en gran parte de padres de familia y es que sus hijos aprendan lo básico: leer, escribir, y las cuatro operaciones, y otros, hasta cuando hacen la primera comunión.*

*Los padres de familia poco asisten a las reuniones donde se debe tomar decisiones. Generalmente, las que asisten son las mujeres, las cuales tienen dificultades al decidir. (Pavi y Pechené, 2003: 13).*

Como en muchas de las zonas indígenas del departamento del Cauca, la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC en 1971, va tener un impacto fundamental en los procesos políticos y organizativos ulteriores. En este caso, como lo señala la memoria escrita del CRIC. Este proceso se fortalece con la creación del proyecto Nasa en septiembre de 1980, en la Empresa comunitaria Santa Rita, resguardo de San Francisco, municipio de Toribío, impulsado por el Padre Alvaro Ulcué Chocué, sacerdote indígena paéz, asesinado en 1989. El objetivo lo indicaron con mucha claridad los participantes: "queremos que nuestra comunidad sea: unida, trabajadora, alegre, honrada, capacitada, tecnificada, sana, sin politiquería, sin ágapes, segura, cristiana católica y desmilitarizada".

Para cumplir con los objetivos, se inicia con 6 programas: evangelización, salud, vivienda, trabajo comunitario, movimiento familiar y programa de educación bilingüe (PEBIN), el cual parte de la siguiente concepción que se tiene de la educación:

*Entendemos la educación como el motor del desarrollo integral por lo tanto debe partir y fortalecer el proyecto de vida, es decir la educación debe contribuir a fortalecer los valores propios, responder a necesidades y exigencias nuevas que están concretadas en los diagnósticos o planes de desarrollo, por ejemplo en la zona norte existe el plan de desarrollo educativo, el plan ambiental, el plan minero, el plan económico, el plan salud entre otros.*

A partir de los planteamientos del proyecto Nasa sobre educación, se plantea que es la reflexión comunitaria la que conduce a propuestas con autonomía, es decir, planteadas desde las necesidades y aspiraciones que las propias comunidades expresan en su diario vivir. En ese sentido, se han desarrollado muchos procesos de formación de docentes indígenas, construcción del proyecto edu-

cativo comunitario, formación de jóvenes y adultos, y se ha logrado en casi tres décadas un reconocimiento gubernamental de las propuestas agenciadas.

El proceso del proyecto Nasa ha permitido dinamizar un proceso de revalorización étnica que se traduce en la apropiación de la cosmovisión y la lengua nasa, en una experiencia que se ha soportado en un proyecto político y comunitario influenciado por los valores y sentidos que encarnan los misioneros Consolatos, que desde la desaparición del padre Alvaro Ulcúe, asumieron la tarea de apoyar y promover el surgimiento de su sueño, el proyecto Nasa.

Este proceso, hoy se caracteriza por un nivel importante de reconocimiento internacional que se concreta en la entrega de varias distinciones y premios, como el Premio Ecuatorial 2004 a 'Un Plan de Vida que mueve montañas', la distinción como Maestros de Sabiduría a sus líderes y dirigentes por la UNESCO en el 2002, el Premio Nacional de Paz a su proceso de Resistencia y Guardia Indígena, entre otros. Todo esto ha hecho de Toribío un territorio universalizado por su proceso comunitario indígena, y dolorosamente, amenazado por su proyecto político de autonomía, pues, a la par de estos reconocimientos, el resguardo y su cabecera urbana ha sido objeto desde 1978 de más de 20 incursiones violentas por parte de la guerrilla, que han ocasionado muertes y destrucción física. En el último año, Toribío fue objeto de un dramático episodio de toma guerrillera en el que se destruyó buena parte del casco urbano, y como consecuencia, fueron desalojados de su territorio, un sinnúmero de indígenas y mestizos.

En este contexto político y comunitario, el proceso por una educación propia ha asumido también el planteamiento de la resistencia como un emblema de la lucha del pueblo nasa frente a la intervención de actores, organismos e instituciones que intentan determinar el curso de sus procesos.

Abanderados del concepto de Plan de Vida, han planteado la posibilidad de una alternativa a los procesos de globalización y homogenización del que son objeto los pueblos indígenas.

Con este panorama de fondo, Guillermo Tenorio líder destacado del proyecto Nasa, nos recuerda la historia de la escuela de la vereda de Sesteadero:

*En 1977, más o menos, se constituyó la junta acción comunal. El primer presidente fue Julio Ramos, el finao Aparicio Casamachín y otras personas. Inmediatamente ellos, cuando recibieron el cargo de nombramiento por la comunidad, realizaron un censo para tener en cuenta cuantos niños habían en la vereda que no podían asistir a las clases acá en Toribío... pues, había un buen número de*

niños de Sestadero que iban a la escuela del Tablazo, pero por el problema de las dos quebradas cuando la época de invierno era un problema... los niños pequeños no iban a la escuela por ese problema. Entonces, desde ahí fue que nace la necesidad de construir la junta de acción comunal y una vez iniciar una escuela. Me acuerdo tanto que fue con el apoyo de este señor finao Tulio Navia y Don Pedro Penagos. Tulio Navia le había dicho al presidente de la junta de acción comunal del Tablazo que nos prestaran unas bancas y unos pupitres para unos veinte niños, que iban a iniciar clases en el sesteadero y así se hizo. Se prestó la casa del finao Evangelista Tenorio; allí iniciaron las clases con un grupo de niños; la profesora era una tal Maruja, cuñada del finao Héctor Muñoz. Ella trabajó hasta que vino una profesora departamental con plaza departamental, no me acuerdo el nombre, y ella trabajó hasta que la escuela arrancó bien... Yo me ausenté para municipio de Cajibío a trabajar allá; en ese entonces, era líder de la escuela radiofónica, promovía alfabetización de adultos; me fui por allá hacer la misma labor... cuando yo regresé a los tres años, habían construido una casa escuela de material, porque cuando yo me fui, el vecino Cruz Mendes ha seguido gestionando como él ha sido el concejal del municipio, entonces, ya han ido adelantado así. Estaban funcionando en la casa de Evangelista Tenorio y hubo un problema porque la gente es muy maliciosa; decía que nosotros estábamos dividiendo la junta de acción comunal del Tablazo porque habíamos vuelto abrir otra escuela en Sestadero... y, don Evangelista nos sale impidiendo y que ya no prestaba más la casa de él; entonces, tocó subir al corredor de la casa del finao Aparicio Casamachin. Allí estuvieron hasta que terminaron el primer periodo de clase el año. El año siguiente, pues, ya la comunidad con el presidente Julio Ramos, construyeron una casita de bahareque, con techo de teja. Allí es donde está ahora la escuela; ahí fue. Así estuvo funcionando por espacio de dos años; después, ya pasaron los niños a una casa escuela de material que habían construido...

Después, vino como una decadencia, tanto que el municipio las plazas que tenían quedaron suspendidas porque no se podían establecer los profesores. Hubo un tiempo que los mismos padres de familia tuvieron que pagar a la profesora, que fue la profesora Libia Vitonás. Ella trabajó más o menos unos tres años así con apoyo económico que le dábamos los padres de familia y así hasta

*que nuevamente el Municipio asumió nombrar a sus profesores para que continuaran porque así en la vereda de Sesteadero había en buen grupo de alumnos y la comunidad también, pues, ya comenzaron a trabajar más de tiempo completo, cumpliendo sus obligaciones, así que de todas maneras fue saliendo adelante y ahora, pues, yo pienso que se ha fortalecido bastante porque ya hay más de 200 alumnos estudiando. Pienso que es un logro que es el resultado de un esfuerzo, no sólo de mi persona de muchos compañeros que entendieron y cayeron en cuenta que si era necesario adelantar la junta, de acción comunal y a través de esa junta, obtener la escuela general.*

### 3.1.1 Un día de trabajo escolar de Yimer

El maestro vive en la cabecera del municipio de Toribio; desde allí asiste todos los días a la escuela del Sesteadero.

La jornada escolar dura de las 8:10 a.m. hasta las 2:30 p.m.

El horario que está planeado para cada jornada diaria establece 1 hora para descanso, repartida en dos momentos de recreo, cada uno de treinta minutos, y una hora para el almuerzo.

La primera clase dura 50 minutos (8:10 a.m. - 9:00 a.m.), luego viene una segunda clase que dura una hora hasta las 10:00 a.m. y los niños salen al primer recreo que va hasta las 10:30 a.m. Después de este descanso tienen dos horas seguidas de clase hasta las 12:30 cuando salen al almuerzo que dura una hora. Retornan a la última clase que va desde la 1:30 p.m. hasta las 2:30 p.m.

La organización semanal de las áreas es la siguiente:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Etica	Español	Sociales	C. Naturales	Español
Español	Matemáticas	Matemáticas	Español	Matemáticas
		RECREO		
Matemáticas	C. Naturales	Edu. Física	Matemáticas	Edu. Física
Matemáticas	Estética	Estética	Sociales	C. Naturales
		ALMUERZO		
Sociales	Religión	Español	Tecnología	Sociales

El salón de clases tiene pupitres unipersonales y está decorado con tres afiches del programa Cucli-Cucli.

Antes de comenzar con las clases, los alumnos realizan el aseo del salón y entregan la colaboración que diariamente traen para preparar el almuerzo.

Este grupo es el que reúne a los alumnos de quinto grado. Son 13 niñas y 14 niños entre los 10 y los 16 años.

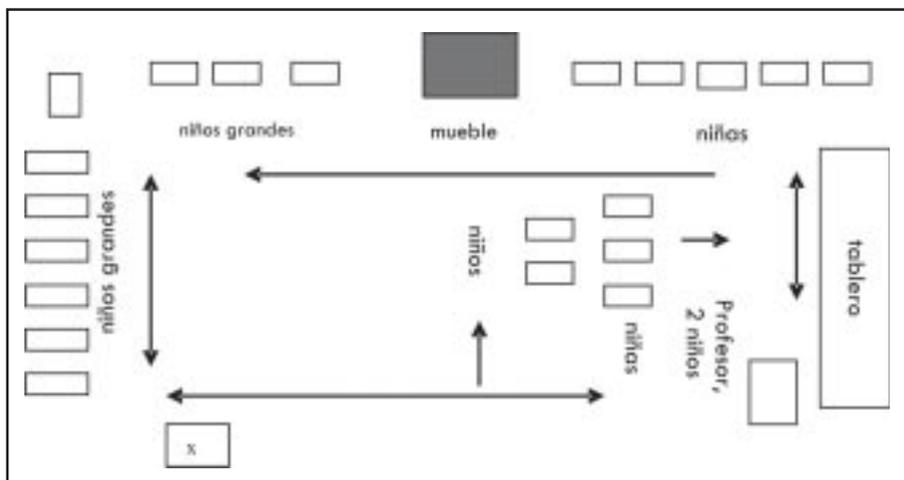


Gráfico No 2 Esquema de organización y distribución de espacios del salón de clases del grado cuarto y quinto de primaria.

El profesor interviene en voz alta: *cada uno busca una lectura, vengan Camilo y Nazabel.*

Mientras tanto, los niños conversan, revisan el libro, algunos juegan. El profesor sale un momento del salón e ingresa otra niña; luego, pasan dos niños al frente con el profesor; se sientan en un pupitre aparte donde el profesor les deja un ejercicio y los observa trabajar.

El profesor se dirige al grupo: *cuando vayan terminando me avisan.*

Los demás niños leen en voz alta y de forma individual,

Un niño dice: *ya terminé.*

El docente sale del salón. Los alumnos siguen haciendo el ejercicio, revisando los textos. La mayoría del grupo trabaja con el texto "*Por los senderos de la memoria y el sentimiento Paez*", material escolar producido por el equipo de educación del proyecto Nasa, para la enseñanza en las escuelas.

A las 8:32 ingresa una niña que ha llegado tarde y se ubica en su pupitre; escoge un libro y su compañero de pupitre le indica lo que están haciendo.

Los niños más grandes que se encuentran en el extremo derecho hablan más duro y se refieren a algo que les causa risa.

A las 8:37 regresa el profesor y se dirige hacia dos de los niños.

Una estudiante se acerca con el libro y le muestra la lectura; él le pregunta sobre la temática de la lectura. Luego, le entrega el libro y le dice que escriba en su cuaderno algunas ideas relacionadas con la lectura. La niña se devuelve con esta instrucción a su puesto.

Los niños se cambian de posición constantemente para charlar entre ellos, se mueven de las filas.

El profesor dice en voz alta: "*Marino ¿listo?*"

Los niños que están fuera de sus puestos se mueven para retornar a sus respectivos pupitres; se sientan y retoman la tarea.

Una niña va al sitio donde se encuentra el profesor y le lleva el libro, habla con él. Luego, se devuelve a su puesto y saca un cuaderno; conversa con la compañera del lado y comienza a escribir.

El profesor se levanta de su puesto y sigue revisando el ejercicio de los dos niños a quienes les indicó sentarse junto a él.

Una niña va hasta la ventana a dar una razón y a entregar un papel. Otra niña se acerca a sus compañeras del lado para mirar unas partes del libro.

El profesor se dirige al grupo de la primera fila y vuelve a la mesa donde están los dos niños; revisa el ejercicio, toma el lápiz y les hace una demostración en el cuaderno. Después, se levanta, se acerca a la fila y pregunta al grupo: ¿ya?.

Un niño, desde la parte de atrás, responde: ¡ya!. En seguida, le muestra al profesor qué parte del texto leyó. *El profesor le indica: ahora va a escribir sobre qué trata la lectura y qué le gustó.*

Varios niños se mueven de un lado hacia otro. El profesor se acerca a hablar con el grupo de la fila de atrás de niños grandes. Él se mueve por todo el salón y va conversando con todos los niños y dando instrucciones a los niños.

Una niña sale del salón.

Otra niña pregunta en voz alta: *¿Cuántas preguntas eran?*. Varias voces responden.

El profesor se acerca y pregunta: *¿ya acabaron?*. Se acerca a los puestos de algunos de los niños y revisa lo escrito. Luego, pregunta: *¿por qué sacaste este cuaderno?*.

Se mueve por el salón, revisa un grupo de estudiantes a quienes aún no les ha revisado la tarea. Se dirige al niño más grande y éste le responde que ya realizó la lectura.

El profesor recoge las cartillas con las cuales trabajaban los niños. Se dirige al grupo de niños de la primera fila, retorna a la mesa con los dos niños para revisar el ejercicio matemático.

Una madre de familia se asoma a la ventana del salón, saluda al profesor y le comenta viene a realizar un pago. Conversan unos minutos. El profesor le da una indicación; ella se despide y se aleja.

El profesor se dirige al grupo y pregunta: *¿terminó, fulano?*

Hay risas; el profesor le toca la cabeza a una de las niñas.

A las 8:54 regresa la niña que había salido del salón.

El profesor pregunta: *¿ya acabó?* se acerca, conversa, aclara preguntas, da instrucciones, pregunta *¿Ya sabes lo que hay que hacer?* Debes escribir sobre lo que se leyó y contestar lo que más te gustó.

Varios niños llaman al profesor: *profe, profe.*

Un niño pregunta: *¿profe, toca copiar todo el cuento?*

El profesor se vuelve a sentar en su puesto y retoma el ejercicio con los dos niños.

Hay movimientos y conversación en el grupo. Un niño se dirige hacia el profesor y le entrega la cartilla. El profesor le da instrucciones sobre lo que debe hacer.

Un niño revisa a "escondidas" el libro que está en la mesa para responder la pregunta.

Otro niño se acerca y el profesor le pregunta: *¿copiaste?*.

El niño dice que no y devuelve el libro al lugar donde estaba.

El profesor toma el libro de matemáticas.

Se escucha el ruido del salón siguiente.

El profesor se acerca al tablero, hace una raya y vuelve al pupitre.

Una niña está regresando a su puesto y el profesor le pregunta: *¿ya va a acabar?*

Otro niño se acerca al profesor y le entrega el libro.

Una profesora se acerca a la ventana y conversa con el profesor Yimer.

Un niño se acerca al profesor, éste le dice: *es escribir lo que le gustó y lo que no le gustó.*

La profesora está de pie junto a la ventana y espera algo. El profesor se acerca al mueble archivador y saca una carpeta; luego, va a la ventana y se la entrega.

Un niño dice en voz alta: *falta una hora.*

El profesor vuelve al lugar donde están los dos niños para revisar como va el ejercicio que les ha puesto.

Luego vuelve a dar una ronda para revisar qué han hecho los otros.

El profesor pregunta en voz alta a uno de los estudiantes: *¿acabó de llenar el cuaderno, o no?*

Se detiene en la fila de los niños grandes y da explicaciones, revisa los cuadernos y se ríe con un estudiante; lee los que han escrito en los cuadernos. Luego, les pregunta: *¿eso si es verdad o no es verdad?*

El profesor sigue dando la vuelta por las filas, revisando lo que los estudiantes van señalando en sus cuadernos.

Uno de los estudiantes de mayor edad sale del salón.

El profesor se acerca a la otra fila y les indica: diga, *qué cuento leyó, lo que le gustó y lo que no le gustó.* Toca la cabeza de un niño.

Un niño dice: *ya acabé*

El profesor se le acerca, toma el cuaderno en sus manos y revisa la tarea.

El estudiante que había salido del salón regresa.

Los niños conversan.

El profesor va a revisar lo que han escrito las niñas de la fila más cercana a su puesto, avanza en la ronda y conversa con las alumnas.

Algunos niños vuelven a tomar las cartillas para revisar y poder responder las preguntas sin que el profesor se dé cuenta.

Los niños que están en la mesa, le pasan un libro a uno de los alumnos.

9:08 a.m.

Del grupo de niños que están en a fila de atrás, se oye: *¡sapo!*

Luego, responde un estudiante: *¡yo no soy sapo!*

Otro niño revisa varios de los libros de la biblioteca.  
El profesor se sienta en un pupitre a mirar lo que pasa en el salón.  
Dos niñas salen del salón, juntas.

El profesor pregunta: *¿hay varios que han escrito sobre el pájaro-pollo?; ¿es verdad que existe pájaro pollo?; ¿Y que cuando se va a morir un adulto es que pasa?*

Los niños responden a varias voces: *siiii, noooo...*  
Luego hacen ruidos imitando los sonidos que emite el pájaro pollo.

Una niña sale del salón y regresa inmediatamente.

Los niños conversan y opinan entre ellos sobre la historia que han leído.

El profesor pregunta en voz alta: *¿cuándo uno oye el pájaro se asusta? Suena como un pollo grande cuando va cansado...*

Sigue diciendo: *bueno, otro escribió sobre el carro fantasma ¿ha oído hablar de eso?*

Los niños contestan en coro, asintiendo con la cabeza y diciendo: *siiiiii*

Tres niños conversan con el profesor y le cuentan lo que le han oído decir a los mayores. Se refieren a la historia de la culebra y el armadillo.

A las 9:20 regresan dos niñas que habían salido del salón.

El profesor pregunta en voz alta al grupo: *¿alguno de ustedes ha visto el duende?*

Los niños responden positivamente con la cabeza y diciendo *siiiiii*.

Varios de los niños hablan y dicen que conocen de la leyenda. Hablan al tiempo y se entusiasman a medida que avanza la conversación sobre el tema del duende.

¡Cae un avioncito de papel en medio del salón! ... Aumenta el ruido en el aula.

El profesor dice: *los que no hayan acabado todavía...* Una niña interrumpe y dice en voz alta: *no salen a recreo...*

El profesor retoma la palabra y dice: *No. Acaban el trabajo en la casa*

A las 9:25 el profesor dice en voz alta: *sacan el cuaderno de matemáticas y vamos a trabajar unos ejercicios de la propiedad asociativa.*

Un niño dice: *Yo no vine esa vez.*

El profesor advierte que hará un dictado en voz alta.

Los niños se incorporan para escribir en sus cuadernos y se hace un silencio en el salón.

El profesor dice en voz alta: *Para la tienda de la escuela, el grado quinto prepara 15 helados, el grado cuarto 10 helados -*

Un niño dice: *espere profe, espere*

El profesor repite en voz alta: *Para la tienda de la escuela, el grado quinto prepara 15 helados, el grado cuarto 10 helados.*

Algunos niños repiten en voz alta lo que acaba de decir el profesor.

Mientras hace el dictado, el profesor se acerca a la fila de atrás e indica: *coma.*

Continúa con el dictado: *y el grado tercero 18 helados.*

Un niño dice en voz alta: *así no puedo escribir profe.*

Otros niños preguntan: *¿18 helados?*

El profesor indica en voz alta: *¡abran signo de pregunta!*

*¡Espere profe, espere!* dicen algunos niños.

El profesor dice en voz alta: *¿cuántos helados tiene la tienda?*

El profesor dice tres veces lo mismo: *para la tienda de la escuela, el grado quinto prepara 15 helados, el grado cuarto 10 helados y el grado tercero 18 helados; ¿cuántos helados tiene la tienda?*

Luego dice: *Listo hagan éste, esperen, dejen como unos seis renglones.*

Un niño pregunta: *¿por qué seis renglones?*

El profesor contesta: *para responder.*

Luego les dice: *copien otro problema después de los seis renglones. Y dice: Los niños del grado 1° recolectaron 60 guayabas, los del grado segundo recogieron 72...*

Los niños repiten lo que el profesor les va diciendo y preguntan si está bien lo que van copiando.

El profesor pregunta: *¿se quedó Jhon?, en qué parte se quedó?.*

Un niño asiente con la cabeza.

El profesor repite en voz alta: *los niños del grado 1° recolectaron 60 guayabas, los del grado segundo recogieron 72...*

Luego continúa: *y en la cocina había 85.*

Hace una pausa y continúa: *¿Cuántas guayabas recogieron los niños?*

Un niño pregunta: *¿los niños de la profe?*

Los niños, dice el profesor, y continúa: *¿cuántas guayabas hay por todas? ¡Ahora si, comiencen a trabajar!*

Se acerca hacia los dos niños que están sentados al lado de su puesto, y ojea lo que están escribiendo en sus cuadernos.

Inmediatamente, se dirige al grupo en voz alta y dice: *¿está difícil, cierto?*

Un niño responde: *217*.

El profesor se acerca al puesto del niño y revisa el cuaderno.

Luego, el profesor da una ronda por las diferentes filas, observando rápidamente lo que están haciendo en los cuadernos.

Algunos niños conversan entre ellos y comparan sus respuestas.

En el salón la conversación gira en torno al resultado del ejercicio propuesto.

Un niño dice en voz alta: *Aquí hay 43*.

El profesor se acerca al puesto de este estudiante y al tiempo va conversando con otros alumnos sobre la operación matemática.

Otro niño se dirige al profesor en voz alta: *profesor: ¿aquí está bien?*

El profesor se acerca, revisa y asiente con la cabeza. Luego dice: *pero ésta no*.

El niño le pregunta: *¿por qué?*. El profesor se detiene unos minutos y le explica a él y los dos que están cerca, qué se debe sumar y qué se debe restar.

Otro niño llama al profesor para que le revise su cuaderno. El profesor se acerca y revisa.

Otro niño le pregunta: *¿así?*. El profesor se acerca y revisa el ejercicio, luego va a otro pupitre y revisa. Le dice a una estudiante: *coloque la operación que hizo, aquí está hablando de helados y aquí de guayabas*.

Luego va al puesto de otro estudiante y revisa.

Continúa su ronda y va revisando resultados a la vez que dialoga con los estudiantes.

Luego se dirige a todos y les dice: *Solo hay que sacar las que recogieron los niños*.

Continúa su ronda por los diferentes puestos y habla con los casi todos los niños.

*¿Y eso no más es?* dice un alumno.

El profesor continúa explicando lo que hay que hacer e indica a los que ya acabaron que escriban el resultado.

Una estudiante dice en voz alta: yo no he acabado.

El profesor indica a todo el grupo en voz alta: los que acabaron, copien. Y empieza un nuevo dictado: *la huerta de la escuela tenía 230 matas de arracacha...*

*¿Cómo?*- dicen los niños.

El profesor les dice: *tranquilos que yo lo escribo ahora en el tablero. Continúa: se entraron los cerdos del vecino y dañaron 35 matas y ayer se salieron unos conejos y dañaron 15 matas. La pregunta es: ¿cuántas matas tiene hoy la huerta?, ¿Cuántas matas tiene ahora la escuela?*

El profesor escribe en el tablero este ejercicio a la vez que los va diciendo en voz alta.

Luego se acerca y revisa un ejercicio de un estudiante. Le dice: *está muy bien.* El profesor cierra el cuaderno de este estudiante para que su compañero de puesto no copie la operación, y le dice al estudiante que ya terminó: *salga a descanso.*

Sigue su ronda por todos los puestos de los niños y a medida que va revisando que cada uno ha terminado el ejercicio les dice que pueden salir a descanso. Son las 9:50 a.m.

El profesor sigue revisando uno a uno los cuadernos, y le expresa a cada estudiante su observación: *así sí, así es*

A las diez de la mañana todos los niños y las niñas están afuera en descanso. Hacia las 10:10 están repartiendo a los niños de otros grados, una bebida caliente (colada de bienestarina), pero a los niños y niñas de grado quinto no se las han servido.

El profesor les dice a algunos niños que ingresen al salón mientras terminan de repartir la colada a los demás. Inmediatamente, empiezan los estudiantes a ingresar al salón.

A las 10:20 el profesor ha organizado el equipo de VHS y el televisor para presentar un video.

Los niños y las niñas retornan a sus puestos.

El profesor les comenta que van a realizar un trabajo sobre el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Les explica la importancia de conocer todo lo que se plantea en este video sobre la vida de la comunidad y la parte organizativa de la misma.

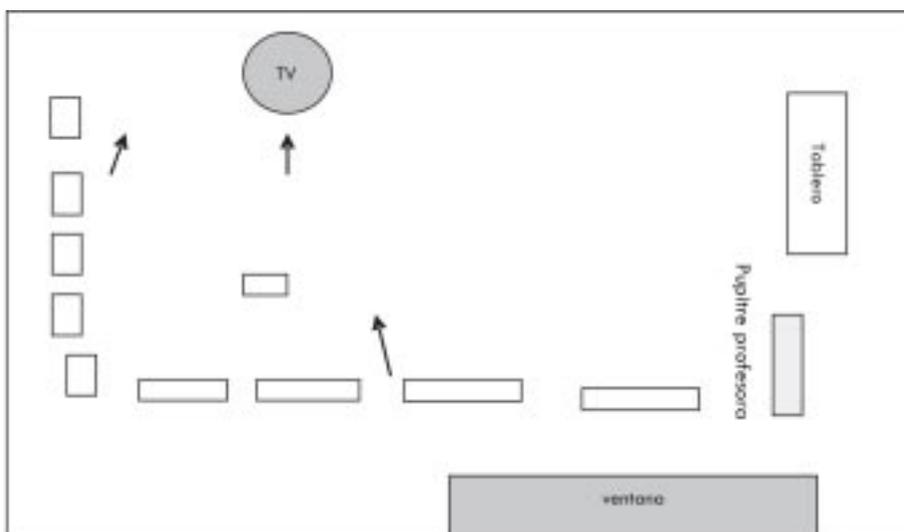


Gráfico No 3. Distribución y reorganización del aula de clase para ver un video

El salón está rodeado por los niños de otros grados que aún no retornan del descanso. Algunos ingresan al salón para ver el video que se está presentando. El profesor sale del salón y los niños siguen viendo el video, luego entra y les dice que pueden ir a recibir la colada.

Se detiene la presentación del video. Los niños y las niñas salen del salón y van hacia la cocina para recibir la bebida.

Hacia las 10:45 retornan al salón.

El profesor les recuerda el trabajo sobre el PEC, y reinicia el video para que los estudiantes lo observen.

Sale del salón y regresa a los quine minutos.

El video aún continúa. Se trata de un documental que muestra el proceso del proyecto Nasa desde que se inició hasta la actualidad. Las imágenes son de paisajes y personas de Toribío. También se muestran algunas actividades como asambleas y reuniones con los cabildos, marchas y movilizaciones. En el documental se va mostrando las dificultades que enfrentan las comunidades indígenas a nivel económico, territorial, cultural, político y de derechos humanos.

A las 11:25 termina la presentación del video.

El profesor les dice que van a retomar este material en la clase de sociales del día siguiente.

El profesor escribe en el tablero unos ejercicios de matemáticas y orienta a los niños para que trabajen en esto hasta la hora del almuerzo.

Les informa que debe salir a una reunión en Toribío.

Hacia las 11:35 a.m. el profesor se despide de los niños. Ellos y ellas están escribiendo en sus cuadernos y se van despidiendo del profesor en voz alta. El grupo queda a cargo del director del centro educativo, quien conversa con Yimer sobre el trabajo de matemáticas que les ha dejado para realizar hasta la hora del almuerzo (12:30). Los dos profesores se ponen de acuerdo y convienen que después del almuerzo (1:30), los niños y las niñas de grado quinto harán el aseo del salón y se irán para sus casas.

### **3.2 LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO DOCENTE URBANO MIXTO DE TORIBÍO**

El centro docente urbano mixto Toribío cuenta entre sus documentos con uno muy valioso, que fue elaborado por señor Raneiro Muñoz, director del centro desde 1974 hasta el 2002. Él a través del testimonio de personas de la región, logra reconstruir la historia del centro educativo. La escuela fue creada por los colonos que llegaron a la región y en su inicio, solo fue para hombres, pues, se consideraba que las mujeres no debían estudiar:

*La escuela de varones se fundó en el año 1906; es la primera, pues, antes no había. Se creó sólo para hombres pues las mujeres no eran importantes; el primer profesor se llamó Procopio Pérez Esparsa, natural de Popayán. La idea surge de colonos que huyendo de la violencia se había refugiado con todas sus familias y querían que sus hijos estudiaran. El señor Procopio Pérez Esparsa enseñó desde 1906 hasta 1912, sin sueldo, sólo con el deseo de apoyar a la niñez. Algunos padres de familia le daban la comida, otros la dormida; no habían exigencias como ahora que todo es a cambio de algo. De 1912 a 1919 lo reemplaza el señor Gonzalo Velasco; de aquí en adelante se organizan en Toribío dos escuelas, una para mujeres y otra para hombres. La de las mujeres se llamó Antonia Santos, orientada por las hermanas Lauritas, funciona donde hoy se encuentra la casa de la señora Aura Andrade. La de los varones desde su origen funcionó donde hoy está la vivienda del señor Armando Betancourt. Ambas escuelas funcionaban con 30 alumnos cada una y hasta tercero de primaria.*

*La escuela era un rancho pajizo con piso de tierra, de una sola puerta, donde se impartía una rigurosa educación. El dueño de las escuelas era el municipio, pero las tres bancas en cada escuela las aportaban los padres de familia; no se usaban cuadernos sino pizarrones, donados por el gobierno departamental. Las cartillas también las daba el departamento y se prestaban para estudiar. Los hombres tenían pantalón negro y camisa blanca como uniforme y las niñas falda azul con blusa blanca, todos patipelados, pues, el calzado no se usaba, era chistoso, casi todos cojos y sin uñas por las niguas.*

El enfoque educativo que se manejó por muchos años en este Centro educativo está marcado por el autoritarismo, el castigo y el miedo:

*De 1919 a 1926, nombraron a don Tomás Banquero, Toribiano, Ah! hombre para bravo, Santo Dios! Al verlo, a los niños nos cogía una tembladera y los más nerviosos, cuando los llamaba, se orinaban en el puesto. El silencio era absoluto dentro y fuera del salón; al salir ya terminadas las clases, era en fila y no se podía voltear la cara a ningún lado ni chistar palabra. Era una disciplina de cuartel "por eso fuimos gente" dice don Lucio Penagos Octogenario del poblado, entrevistado el 12 de Octubre de 1989. Volviendo al salón de clase, el tablero era adornado por un zurriago de res con patas y al que no diera las lecciones con puntos y comas o no hiciera las tareas se les daba hasta sacarle sangre. Si el profesor no conseguía el zurriago, los padres de familia se lo regalaban.*

*Los exámenes eran orales y de cuatro días, con jurado calificador y sorteada la tesis; si se las sabía con puntos y comas ganaba el año; eso era terrible para ganar un año, y del rendimiento que dieran los alumnos dependía si el profesor seguía el año siguiente o se cambiaba. Existían los inspectores escolares y recuerdo que en 1923 fue nombrado inspector escolar el señor Alcides Salazar para la cabecera municipal Tacueyó en ese entonces, y al señor Manuel Medina, para los corregimientos de Toribío y San Francisco. Para ser inspectores se elegía a las personas más letradas y estrictas para controlar la educación y el desempeño de los profesores.*

Los indígenas no estudiaban en este centro educativo por la discriminación existente hacia ellos. Los misioneros(as) religiosos(as) religiosos(as) abren una escuela para estos niños:

*En 1930 se nombra como inspector escolar al presbítero Cipriano Valencia el 30 de diciembre para San Francisco, Tacueyó y Toribío. Las hermanitas de la Caridad habían creado la escuela indígena para los indios pues en estos años el racismo era muy acentuado, los llamados blancos estudiaban aparte.*

*El señor Jaramillo trabaja hasta 1948, pues, con la revolución del 9 de abril de ese año, nadie quería venir, entonces, para no suspender la educación asume la dirección del establecimiento en 1949 María San Ignacia de Loyola, quien por retiros espirituales debe ser reemplazada frecuentemente perjudicando el rendimiento académico. Quedan, entonces, en manos de los misioneros tres escuelas, la Indígena, la Antonia Santos, y la Urbana de Varones, por encontrarse esta región alborotada por la violencia entre liberales y conservadores.*

*En 1961 aparece como directora la hermana misionera María Eloisa y como seccionales Ernesto Sarpia y Saúl Espinosa. Luego aparece como directora la Hermana Sanclemente en 1962 y también dice funcionar una escuela de adultos y su directora es la hermana María San Felix. Según un mini inventario recibido en diciembre de 1961 y en el año 1962, hay un telegrama donde se resalta la importancia de tener la cédula laminada a partir del 1º de enero de 1963 para poder matricular sus hijos o acudirlos. Como requisitos tener 21 años cumplidos. Según el telegrama, la directora es la misma.*

Con el paso del tiempo, la misma comunidad solicita el retiro de las hermanas Lauras, pues, se considera que la educación que imparten no cubre las necesidades y expectativas:

*Septiembre 2, de 1974, en la iniciación de clases, las hermanas Ana Ruth Colorado, directora de la escuela Urbana e Isabel Neisa no se presentan a laborar porque por petición de la comunidad, fueron trasladadas (los alumnos preparados por ellas solo apren-*

*den a cantar y a rezar). La comunidad solicita el nombramiento en su reemplazo de 2 profesores laicos.*

*Noviembre 4 se presentan a laborar los reemplazos de las hermanas misioneras. Por autorización de la señora gobernadora del Cauca, los profesores citados comienzan a trabajar.*

*1976 Es nombrado el padre Alvaro Ulcué Chocué como vicario ecónomo de la parroquia de Toribío y Tacueyó.*

La entrevista dada por Javier Vitonás en el espacio de Cátedra Nasa UNESCO (2002:3), refleja el papel preponderante de este sacerdote nasa, dentro de la construcción organizativa de la zona:

*Él empezó a retomar la parte de la organización de la comunidad; planteaba, retomaba mucho lo que venía haciendo el CRIC, cómo era el derecho a la tierra, que los cabildos eran autoridades, que tenían unas leyes y había que estudiarlas, analizarlas, conscientizarlas y organizarse. Esa idea la oí más o menos en 1978-1979.*

*El padre Álvaro empezó a conformar un grupo de animadores de la comunidad, al cual llamó "Marchemos Unidos". Era un grupito de análisis donde estudiábamos la legislación, los derechos indígenas, la organización indígena del CRIC. También se estudiaba la Biblia, pero más los documentos de teología de la liberación, como los documentos de Puebla. Algunos cursos se hacían en ese sentido.*

La institución escolar urbana mixta Toribío está organizada espacialmente en dos sedes: la primaria se ubica a la entrada del pueblo, con salones amplios, un jardín y al fondo un gran patio con canchas de fútbol y básquetbol; a su alrededor, hay corredores que separan este espacio de los demás salones y el auditorio. A la entrada están las oficinas de la parte administrativa y el salón de la biblioteca, que básicamente contiene un buen número de ejemplares de textos producidos desde el proyecto nasa, diccionarios y enciclopedias; también, se cuenta con los materiales producidos por el programa de Escuela Nueva. Es un espacio bien cuidado, limpio y adornado con plantas florecidas, ubicadas en la parte alta de los corredores. Todo el espacio está cerrado por una malla y hay una gran reja a la entrada que permanece cerrada. Su ubicación en una parte

alta, permite divisar el paisaje de la región; es muy aireado, con buena luz y da la sensación de amplitud.

Atravesando el pueblo, al otro costado, está la sede del bachillerato; una cuadra antes de llegar al establecimiento educativo, hay una caseta del ejército protegida con costales llenos de arena; varios uniformados permanecen en ella. Siguiendo por la misma calle, al fondo en la parte alta, están las instalaciones del colegio; hay que subir una pequeña cuesta por una calle sin pavimentar y justo al terminar, se encuentra la reja que da entrada del colegio. La construcción es a lo largo de la falda de la montaña y una parte tiene un segundo piso en donde hay huellas de los enfrentamientos vividos entre fuerzas militares del Estado y la guerrilla. Se trata de pequeños orificios de los proyectiles que han penetrado en el techo y paredes.

Entre la primaria y el bachillerato hay 836 estudiantes, 423 mujeres y 413 hombres; de todos ellos, 230 en bachillerato. Cuentan con 9 profesores en bachillerato y faltan 5 por nombrar; en primaria hay 15 profesores y falta 1 por nombrar; hay una directora y profesores de hora cátedra para Química y Física. La modalidad del bachillerato es académica, pero se quiere crear el énfasis en gestión educativa y pública.

En el colegio hay 10 grupos: 4 sextos, 2 séptimos, 1 octavo, 1 noveno, 1 décimo y 1 once. En el 2004, salió la primera promoción de bachilleres con 16 estudiantes. Hay 7 salones de clase y faltan 3; no hay sala de profesores. Hay una pequeña biblioteca y un laboratorio. Hasta el momento han salido 3 promociones de Básica.

Dentro de la distribución de funciones, está la de coordinar la disciplina, para lo cual semanalmente los profesores se turnan. En el momento en que se hace la visita, se vive un momento de mucha tensión, pues, el encargado de tarea debe hacer hasta lo imposible para lograr que todos los estudiantes estén ocupados, teniendo en cuenta que, como ya se dijo, van en el segundo periodo y aún no se cuenta con la planta de profesores completa. Entre todos se debe tratar de cubrir a los 5 profesores que aún no han sido nombrados. Se observa la tensión del profesor que tiene esta función en sus manos, pues, cada vez que terminan una clase, llama a todos los profesores, hacen un balance de necesidades y asigna responsabilidades para las materias que están sin orientadores. A los profesores les toca asumir materias que no son de su competencia y rotar por los distintos cursos para colaborar con esta emergencia.

Para el año 2001, se realizó un estudio pormenorizado de la situación sociolingüística de la institución. Se encontró que de 614 estudiantes, 98 era bilingüe, equivalente al 15% de la población estudiantil. En las encuestas realizadas para saber las razones por las cuales no hablaban nasa yuwe, se destaca lo siguiente:

- Entre los estudiantes de tercero, cuarto y quinto manifestaron que no hablaban nasa yuwe porque les daba vergüenza.
- Otros dijeron que no hablaban a causa de las burlas.
- También manifestaron que en la casa no les enseñaban a hablar, aunque los padres fueran bilingües.
- Otros afirmaron que a su papá no le gusta porque cuando él estudiaba en la escuela, le pegaban por hablar nasa yuwe.

En palabras de Pablo Emilio, esta situación debe entenderse teniendo en cuenta que:

*La institución educativa por estar dentro del casco urbano y por estar, pues, con los niños mestizos, padres de familia mestizos, pues, esto a veces resultan oposiciones, así que ellos creen que el proyecto Nasa es un proyecto sólo para los indios y a veces critican porque dicen que quieren generalizar, y todos volver indios y todos ponerlos a pensar como indios. Ellos piden sus derechos, que también tienen derecho a existir como mestizos y conservar la cultura como mestizos y eso es lo que ellos reclaman también; pero por ser aquí la Secretaría Indígena; y los mestizos son poquitos aquí, o sea, a nivel de Colombia nosotros somos minoritarios. El pueblo indígena es minoritario, pero aquí en el municipio y dentro del casco urbano, está el resguardo de Toribío y los resguardos es lo contrario, los mayoritarios son los indígenas y los mestizos son los minoritarios. Ahí está la problemática de reclamar ellos los derechos, no es tanto hacer como ellos piensan sino que de pronto por hacer oposición o no querer someterse en este proceso sacan de disculpa eso, pero yo soy ingresado también al proyecto Nasa, o sea, yo trabajé y duré bastante años y recibí también bastante capacitación en esa parte, la parte de pedagógica, lingüística con Marcos que nos dio también muchas ideas de cómo trabajar, nosotros éramos profesores bilingües, no éramos en totalidad, o sea, el programa figuraba como bilingües, pero en verdad bilingües éramos pocos; los demás eran monolingües, pero ellos por estar dentro de ese programa bilingüe tenían que recibir capacitaciones por*

*igual, algunos con gustos, otros con poca importancia y eso, pero ya por estar en ese proceso de educación bilingüe se tenían que someter a todas esas capacitaciones que exigía el programa y cumplir con todos los deberes que tienen como docentes.*

En este contexto se inscribe la experiencia educativa y pedagógica del maestro indígena encargado de la enseñanza del nasa yuwe a los niños de primaria, quien pasa "temporalmente" a cubrir el tiempo del profesor de educación física que hasta el momento no ha sido asignado.

### **3.2.1 Un día de trabajo escolar de Pablo Emilio**

Han transcurrido tres meses de haber iniciado el año escolar, pero aún faltan varios profesores en la planta docente del bachillerato, por eso, se trazan varias estrategias a fin de ocupar a todos los estudiantes; algunos maestros comentan que están atravesando por una situación difícil, que hay que hacer todo lo posible por sacar el año escolar adelante.

Antes de iniciar las actividades, la mayoría de los estudiantes están por fuera de los salones; el coordinador de disciplina está organizando con los profesores la jornada del día. Acuerdan que el profesor de educación física y nasa yuwe se hará cargo de uno de los cuatro sextos. Como el colegio no cuenta con un espacio para educación física, se trasladan a las afueras, a pocos metros de la escuela; cerca al río hay un buen espacio donde se puede jugar o también se puede ir al centro deportivo que fue construido recientemente, en donde hay canchas de fútbol, básquetbol y voleibol. El maestro les consulta a los niños a dónde quieren ir; ellos dicen que al centro deportivo. Todos caminan rápidamente para llegar pronto, pues, solamente disponen de una hora; luego, hay que regresar al colegio para continuar con las otras clases. El profesor comenta que hasta hace poco, tenían la recomendación de no sacar a los niños por temor a los enfrentamientos armados que se pueden presentar y que para ellos es una gran responsabilidad si algo les llega a suceder. En el colegio hay rastros de las balas que se han incrustado en las paredes, como recuerdo de los momentos críticos que ha vivido esta población.

Al llegar al centro deportivo, un niño se ofrece para abrir la puerta; la llave no funciona y se toma un tiempo. Pasan a la cancha de básquetbol; el profesor les dice que formen un círculo doble para jugar al juego "de los correazos"; se trata de que uno de los jugadores lleva en la mano una ramita y se coloca delante de

una de las parejas, el que queda detrás recibe la ramita y está pendiente de perseguir al que queda detrás de él, que tiene que correr a colocarse delante de otra pareja; si se deja alcanzar recibe "fuetazos"; el niño que por tres veces es alcanzado, debe pagar una penitencia.

Antes de comenzar el juego, una de las niñas se quedó sola y estaba llorando; el profesor se le acercó para saber que le pasaba; ella no quiso decir nada ni participar. El maestro le preguntó al grupo qué le habían hecho; unos niños respondieron: *la amiguita se había hecho con otra niña para jugar.*

El maestro aprovecha que los niños están agrupados y les pregunta algunas palabras en nasa yuwe; ellos han estado en la primaria con él y los motiva recordar los saludos, los nombres de algunos animales y plantas; hay una niña que no es de la región; es blanca, de cabello rubio; ella sabe los saludos y responde con rapidez a las preguntas, conoce expresiones. Al preguntarle por qué le gusta el nasa yute, ella responde que su mamá hace empanadas y otras cosas para vender y que ella le ayuda, y comenta: "yo me subo a los carros y les ofrezco en nasa yuwe porque hay gente que no sabe el español; con el nasa yuwe yo puedo hacer muchas cosas".

La niña que no quería jugar se queda sentada. El maestro inicia el juego; todo el tiempo está pendiente de que todos participen. Todos ríen y disfrutan del juego. Vuelve a invitar a la niña para que participe y ella se levanta y se une al grupo para jugar.

Después de quince minutos, el maestro les dice que les queda media hora para que jueguen con el balón. Se conforma un grupo de basketball y otro de fútbol. Una niña solicita dirigir el juego y se hace responsable del grupo de basketball; el maestro se va jugar fútbol con los niños.

Pasada la hora, se regresa al colegio. Cuando el maestro va a recibir al grupo de décimo que estaba programado para esa hora, el coordinador le informa que la psicóloga está con este grupo y con los de undécimo en una charla, que los de sexto y noveno están libres.

Hay un espacio para tomar las onces. Un profesor y una profesora llevan las ollas con los alimentos a una mesa improvisada que hay en la parte de afuera de la escuela. Allí los niños hacen fila y reciben colada, arroz y plátanos fritos. Casi todos se sientan en el corredor a conversar y a descansar; no hay espacio donde puedan jugar.

Con el grupo de sexto se va al espacio del río. Se vuelve a realizar el juego de la correa; el tiempo es más corto y no alcanza a hacer nada más. De nuevo se regresa al colegio.

Al regreso al colegio hay la preocupación por llenar unos formatos que han enviado del Ministerio de Educación y todos los niños deben tener ya su ficha completa. Los profesores revisan los datos y hacen llamar los que faltan. Con esto se termina el trabajo del día.

El maestro tiene unas hojas guía que ha preparado con la ayuda de un profesor de Educación Física para hacer ejercicios de calentamiento, estiramiento, juegos en parejas e individuales, y juegos de competencias.

### **3.3 LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO LA GAITANA, SEDE CENTRO RURAL MIXTO LAGUNA SECA, MUNICIPIO DE SILVIA.**

El centro rural mixto Laguna Seca está ubicado en un contexto rural que hace parte del límite entre el municipio de Silvia y el resguardo indígena de Pueblo Nuevo, ubicado este último en el municipio de Caldono, zona nororiental del departamento del Cauca, a dos horas de la ciudad de Popayán. Desde la cabecera municipal de Silvia hay carretera destapada transitable para vehículos, mientras que desde la cabecera de Pueblo Nuevo, la vía es poco transitable en época de lluvias. La escuela se ubica en la vereda Laguna Seca, una de las cuatro que conforman el cabildo La Gaitana.

La Gaitana es un cabildo conformado desde 1997 que está buscando la autonomía del cabildo de Pueblo Nuevo. Esta situación genera tensiones políticas entre los cabildos e incluye a la alcaldía Silvia, dado que los terrenos de las veredas que conforman La Gaitana, están ubicados una parte en el municipio de Silvia y otra parte, dentro del resguardo de Pueblo Nuevo, municipio de Caldono. La vereda Laguna Seca está conformada por 64 familias y 276 habitantes que pertenecen a la etnia Páez o Nasa que es su autodenominación. El origen del nombre de la escuela y la vereda, son narrados en la tradición oral de la siguiente manera:

*Entre 1700 y 1750 el sitio no era poblado; la gente no se podía acercar porque existía una laguna en donde vivía un animal muy fuerte y bravo, llamado sierpe. En los años 1890 y 1910 ya fue habitado por 2 familias de apellido Osnás. Estas familias al ver que era difícil ser habitado por la gente, planeó algo con el fin de destruir la laguna. En ese tiempo ya existían unos médicos tradicionales muy prácticos para cualquier tipo de jugadas y refrescamientos. Los médicos y el cabildo empezaron a quemar una piedra muy grande para luego derrumbarla desde lo alto de la laguna; otras personas, médicos tradicionales, empezaron a abrir una chamba inmensa con el fin de secar la laguna. Así fue como destruyeron esta laguna y, por lo tanto, la llamaron Laguna Seca.*

La escuela se creó por iniciativa de Junta de Acción comunal. En un documento de los docentes se expresa:

*La escuela fue fundada en 1960 en una casa de la familia Ramos; luego, pasó a la casa del señor Misael Peña. Posteriormente, en la casa del señor Rómulo Osnás en 1962; después, pasó al sitio donde hoy existe en el año 1.965. Los profesores que trabajaron en esa época fueron Ana Zúñiga, Evelio Molano, que fue trasladado con la plaza a Miraflores. Por esta causa, la escuela quedó cerrada por un tiempo de 3 años. Trabajó luego una profesora Enriqueta, procedente de Miraflores. La profesora Aleyda Hurtado del año 1984 -1987. Sigue desde el año 1987 hasta 1995 el profesor Alirio Ramos, bilingüe Páez. Por último, recibe el cargo el docente directivo Alberto Peña*

Actualmente, el centro docente tiene cuatro edificaciones con paredes de ladrillo que se han construido a lo largo del tiempo. La primera es una casa con dos habitaciones; en ellas se guardan materiales didácticos y se usan para hospedar visitantes. A continuación, se encuentra la construcción más antigua, una casa con techo de teja donde funcionan dos salones. Fue edificada con aportes económicos del municipio de Silvia para los materiales y el pago de un maestro de la zona. La comunidad, por su parte, aportó recursos para el transporte, además del apoyo en mano de obra. Continúa una construcción reciente en ladrillo con techo de eternit para dos salones que estuvo a cargo de ingenieros, cuyos recursos económicos fueron destinados por el municipio de Silvia y el Cabildo de Pueblo Nuevo como parte de los recursos de transferencia a entidades territoriales. Finalmente, hay una casa donde funcionan la cocina y el restaurante; la

zona de restaurante fue usada como salón de clase hasta que se terminó la nueva edificación. Al lado de la primera construcción, se encuentran los servicios sanitarios y un lavadero. Detrás de la escuela está el terreno de la huerta escolar. Al lado de la escuela está la cancha de fútbol de la vereda. Con los procesos de reunificación de las escuelas, se creó el centro educativo La Gaitana, conformado por las escuelas de Laguna Seca, Loma Amarilla y Loma del Carmen. En el centro docente Laguna Seca laboran tres docentes: el director, que es profesor nombrado por el Departamento, un maestro y una maestra, que trabajan por contratos temporales pagados inicialmente por el Cabildo con una bonificación y, ahora a través del Departamento a partir de un convenio con el CRIC de ampliación de cobertura. Todos los docentes son bilingües, exigencia de los padres de familia que consideran que se aprende mejor trabajando en los dos idiomas.

En el 2004 se matricularon 87 estudiantes. Todos se identifican como paeces; son hablantes de nasa yuwe, excepto tres alumnos. Varios niños viven cerca a la escuela, a 20 minutos de camino. Cuatro de los niños viven a 45 minutos de camino a la escuela. Pocos estudiantes continúan los estudios después de la escuela; del grado quinto se gradúan entre 3 y 5 alumnos. Actualmente, algunos jóvenes están realizando el Bachillerato Acelerado a Distancia durante los fines de semana, en la población denominada Liberia, a 3 horas de camino. Aunque la cabecera de Pueblo Nuevo, cuenta con colegios, la modalidad es presencial, lo que dificulta realizar paralelamente actividades de estudio y trabajo.

A pesar de que el PEC (Proyecto Educativo Comunitario) se soporta en la idea de autonomía comunitaria, el Cabildo cuenta con el apoyo de la alcaldía de Silvia para la contratación de un profesional encargado de la capacitación, acompañamiento y sistematización de información. Además, la alcaldía financia la implementación de proyectos pedagógicos, destinando recursos para capacitación, materiales, alimentación, transporte y material didáctico.

De acuerdo con el maestro, el principal planteamiento del PEC<sup>16</sup> consiste en el fortalecimiento de la identidad, el idioma, la cosmovisión y la educación propia e intercultural.

---

<sup>16</sup> *Las orientaciones básicas y generales del PEC hacen referencia a: participación de los padres de familia en el proceso de formación de los estudiantes; involucrar al resto de la comunidad de la vereda en la dinámica del plantel; reafirmación y fortalecimiento de la identidad Nasa a través de la historia propia; fortalecimiento de la práctica de valores propios; valoración y participación en el ejercicio de la autoridad propia; dar elementos básicos que permitan ir cualificando el liderazgo en el futuro. El centro docente debe constituirse en el eje que dinamice el accionar de la vereda, y la participación en los espacios comunitarios propios. El Centro Educativo debe ser un centro de investigación que motive con la práctica la vocación agrícola.*

### 3.3.1 Un día de trabajo escolar de Bolívar

El maestro vive en la cabecera de Pueblo Nuevo; todos los días se desplaza a la escuela en motocicleta; demora 20 minutos el viaje. Orienta simultáneamente los grados cuarto y quinto de básica primaria.

El salón de clases es de color habano. Hay dos tableros de madera: el de la izquierda, corresponde al grado cuarto; el de la derecha, a quinto. Hay un archivador, encima del cual y en la pared, los estudiantes colocan las manualidades realizadas en clase de educación artística: bordados, jigras de lana y de cabuya, sombreros de paja.

El total de estudiantes es de 17, de los cuales 11 están en cuarto, 6 niños y 5 niñas, con edades entre 10 y 13 años. En el grado quinto hay 6 estudiantes, 4 niños y 2 niñas, con edades entre 12 y 16 años. Al lado izquierdo se ubican los estudiantes de cuarto. Los estudiantes de quinto se hacen al lado derecho. Generalmente, las niñas se ubican y trabajan juntas.

El maestro inicia la clase saludando e indicándoles las áreas que van a trabajar; les informa que el próximo lunes aunque es festivo, hay clase porque posiblemente el jueves hay reunión de docentes.

En ciencias naturales, el maestro solicita a los estudiantes de cuarto que consulten en el diccionario las palabras que escribe en el tablero: vegetal, medicinal, alimentos, industria. Los estudiantes van por los diccionarios que se encuentran en el pupitre del docente, ubicado en la parte de atrás; se dedican a buscar las palabras y a escribir en el cuaderno; cada uno hace la tarea aunque a veces se apoyan entre sí. Pasado el tiempo requerido, el maestro les pregunta por el significado de las palabras; algunos niños comienzan a leer del cuaderno. El maestro expresa y escribe en el tablero el significado, por ejemplo: *vegetales: son todas las plantas que nos sirven de alimento*; luego, les habla en nasa yuwe. En algunos casos da ejemplos del entorno, así, en la industria, escribe en el tablero: *plantas que sirven para la industrialización*. Les dice: como los pupitres en los que están sentados, son de madera. Pide otros ejemplos, pero los niños no responden; él continúa dando ejemplos. Una niña presenta dos en nasa yuwe. El maestro escribe en el tablero el siguiente ejercicio: dibujar las plantas medicinales que se conocen y escribir el nombre; luego, les dice en nasa yuwe en qué consiste el ejercicio.

En español, les pregunta a los estudiantes de cuarto si tenían tarea; ellos responden que no. Pregunta cuál fue el último verbo que conjugaron; con los estudiantes busca en el cuaderno; les dice que conjuguen el verbo trabajar. Escribe en el

tablero el verbo; les pregunta cuáles son los pronombres, pero los estudiantes apenas están escribiendo en el tablero y no le responden. En forma verbal hace el ejercicio en nasa yuwe. En el momento en que los estudiantes de quinto salen del salón a un ejercicio, los de cuarto cambian de puesto. Cuando el maestro sale del salón, los estudiantes continúan haciendo el ejercicio. Por solicitud del profesor, una niña sale a realizar en el tablero el ejercicio en nasa yute; lo hace con confianza y sin temor. Como no alcanza el tablero, lo baja al suelo. El maestro le hace una corrección; ella capta el error, borra lo que hizo y corrige. Para otra parte del ejercicio, sale voluntariamente un niño; otro de ellos se ofrece para ayudarlo cuando se ha equivocado o desde su puesto le dice donde le faltan tildes. Lo hace sin intervención del maestro. Cuando el maestro solicita específicamente a una de las niñas hacer el ejercicio, ella se muestra tímida y resistente, pero el maestro y otros estudiantes le dicen qué hacer y ella realiza el ejercicio.

Después del descanso se cambia a la clase de matemáticas. El maestro les comenta que van a iniciar los números fraccionarios; les escribe en el tablero *¿Qué son los números fraccionarios? un número fraccionario es una división que consta de un dividendo y un divisor*. Lo expresa en nasa yawe; les dice que van a ver un ejemplo con el dibujo de una naranja; los estudiantes copian del tablero y seleccionan la naranja. El maestro les dice que la partan en una mitad; les habla en nasa yuwe, se lee un medio; 1: numerador o unidad, 2: denominador o lo que se divide. Les hace gráficas de manzanas y les pide leerlas. Los estudiantes dicen cuatro medios; él les corrige a un cuarto.

Mientras los estudiantes de cuarto hacen la tarea, el maestro se dirige a los de quinto; les escribe en el tablero las palabras que deben buscar en el diccionario: vitaminas, mineral, proteínas y carbohidratos; luego, les pregunta el significado. En español, el maestro les escribe en el tablero un ejercicio: complete las palabras con la terminación *jea, jería, jero, - bru \_\_\_\_, sona \_\_\_\_,*

Les explica en nasa yuwe; los niños le preguntan en nasa yuwe. En otros intervalos con los estudiantes de cuarto, el maestro les propone otros ejercicios similares, como escribir palabras que empiecen por *adje, obje, adj, obj...*; les habla en castellano. Los estudiantes solicitan explicación; él les contesta en nasa yuwe. El maestro hace uno de los ejercicios en el tablero. Les dice que pueden salir a trabajar fuera del salón y sacar los pupitres; les advierte que no es a jugar. A las 11.30 a.m. entran algunos estudiantes, el maestro sale del salón a llamar a los demás. Les pide responder el ejercicio en el tablero. Un niño sale voluntariamente a realizarlo; es apoyado por los que están en sus pupitres. A veces, hay varios estudiantes en el tablero escribiendo y ayudando a corregir. Cuando ya están muy dispersos, el maestro les pide que se sienten. En el área de matemá-

ticas, escribe en el tablero el ejercicio: encuentra los cuadrados y los cubos perfectos de las siguientes expresiones y plantea la operación inversa: raíz cuadrada o cúbica.  $15^2 = 15 \times 15$ ,  $^2V$ . Los estudiantes trabajan por sí mismos el ejercicio; a veces, interrumpen lo que el maestro está trabajando con el grado cuarto para preguntas y correcciones.

Después del almuerzo trabajan religión. La clase es la misma para los grados cuarto y quinto. El maestro escribe en el tablero: el 1 de noviembre recordamos a nuestros difuntos, nuestros difuntos dejaron grandes enseñanzas, la ofrenda es un agradecimiento. Solicita a los estudiantes que lean del tablero; él lee y solicita que todos lean al tiempo. Les habla en nasa yuwe, los estudiantes responden en esa lengua; se ríen; preguntan qué es enseñanza y que les enseñaron los antepasados como el trabajo, sembrar, cosechar. Una niña pregunta que es la ofrenda; él contesta que es un agradecimiento. Les indica escribir con letra pegada, mientras tanto revisa a cada estudiante el ejercicio pasado. Los estudiantes le preguntan sobre el día de hoy. El maestro les dice que es 31 de octubre, día de los niños, pero que ahí no lo celebran, que lo hacen en diciembre. Los estudiantes hacen la tarea que no habían hecho en casa. Consiste en hacer dibujos y colocarles los nombres en nasa yuwe; usan una carpeta que guardan en el archivador. La tarea consistía en que los estudiantes debían preguntarle a los padres de familia las plantas asociadas con el cultivo de maíz.

La clase de nasa yuwe se hizo siguiendo las unidades de un texto en ese idioma. Se trabajó desde la lección 10 a la 15. El maestro escribe en el tablero lo que está en el texto; todas las lecciones tienen la misma estructura: nombre de la lección en nasa yuwe y castellano, fonema, palabra, oración, sílaba, vocabulario. El maestro escribe en el tablero y pronuncia; los estudiantes repiten, escriben en el cuaderno; algunos se entretienen haciendo otras cosas. En la lección 15 ya el maestro no escribe mucho en el tablero y la mayor parte fue dictada y copiada. La traducción se hace sin mayor explicación o reflexión del significado, incluso en algunos conceptos abstractos. Faltando 5 para la hora de salida, el maestro les dice que terminaron. Les recuerda una tarea y dice que los espera el lunes.

### **3.4 LA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA COMUNITARIA EL MANZANAL DEL RESGUARDO DE QUIZGÓ**

La escuela conocida como centro docente bilingüe El Manzanal, está ubicada en el área rural, a 4 kilómetros de distancia de la cabecera municipal de Silvia, en la vereda El Manzanal, una de las doce veredas que conforman el resguardo indígena de Quizgó, en el municipio de Silvia, zona nororiental del departamento del Cauca.

El resguardo de Quizgó está conformado por 4.880 habitantes y 655 familias. Está organizado políticamente por el Cabildo que cuenta con los programas de educación, salud, nutrición, producción, recreación, cultura y deportes. Existen, también, las Juntas de Acción Comunal en las veredas y los Comités de deportes, trabajo, educación y salud, organizaciones que trabajan de forma directa con el Cabildo.

Las escuelas llegan al resguardo de Quizgó en 1930, con el impulso de la educación rural. Las primeras escuelas se ubicaron en las veredas de Quizgó, El Salado, El Tengo y Penebío; funcionaban en casas cedidas por las familias. Los profesores eran pagados por la comunidad, a partir del aporte en dinero y especies. Las comunidades construyeron las escuelas a través de mingas con materiales de la región. Actualmente, hay 9 escuelas, cada una cuenta con junta de padres de familia, el cabildo escolar, consejo académico y la comunidad educativa.

La vereda El Manzanal fue creada en 1972. Está conformada por 130 familias, de las cuales, aproximadamente, 60 están vinculadas a la institución educativa. Los estudiantes son indígenas; se autodenominan quizgüeños; no hay mestizos ni afrocolombianos. En el resguardo de Quizgó hay población paez, guambiana y campesina. La actividad económica gira alrededor de la alfarería (elaboración de ladrillos y tejas); la agricultura con cultivos de papa, maíz, ulluco, hortalizas y frutales, y la ganadería en pequeña escala. Algunas familias se dedican a la extracción de piedra y arena en un río. En la vereda hay una asociación de ladrilleros, la empresa comunitaria La Esperanza y los hogares comunitarios del ICBF.

En el centro docente El Manzanal laboran cuatro maestros, dos hombres y dos mujeres. Los hombres son maestros oficiales; están nombrados, ganan un salario según el escalafón docente. Uno de ellos realiza las funciones de director encargado e inicialmente fue maestro comunitario. Las profesoras son licenciadas en Etnoeducación. La mayor parte del tiempo estuvieron vinculadas por

contratos que sólo cubrían el periodo de clases y no tenían en cuenta el escalafón docente. Hace poco tiempo, mejoraron sus condiciones laborales; una de ellas pasó a contrato provisional por el Departamento y la otra a un contrato anual con prestaciones.

El centro docente El Manzanal surgió como una escuela comunitaria, como lo narra el anterior coordinador de Educación del Resguardo:

*El proceso educativo del Manzanal surgió a raíz del proceso de lucha de la tierra, en el 86 más o menos. El objetivo central era, a través de la escuela, arrancar el proceso de recuperación de las tierras. En esa época no teníamos una escuela; no había ni una junta de acción comunal. En esa época no se hablaba de educación propia ni de autonomía. Los mayores no eran estudiados, pero tenían una gran capacidad en cuanto a la definición de lo que hoy llamamos políticas, pero en ese tiempo se llamaba decisión de los mayores. Por ejemplo, el gobernador del Cabildo hacia la atención era en el parque; no tenían un espacio. Cuando llovía demasiado pedían permiso en la iglesia o en la alcaldía; en esa época iniciaron internamente. A raíz de eso, llegó el Bienestar Familiar que entregaba a las madres de familia una remesa para los niños. La comunidad miraba que era importante tener una organización y dijeron que era importante tener una educación. Lo primero que plantearon es que no sabemos leer ni escribir; para uno enfrentar al estado lo primero es saber firmar. Nombraron un profesor comunitario que voluntariamente comenzó a trabajar sin remuneración. Iban de casa en casa a esas clases; decían en esta semana vamos a la casa de tal compañero. Arrancamos con los adultos. Posteriormente, se dijo es importante arrancar con los niños; tener nuestra propia escuela para poder fortalecer una escuela propia. La visión central era que los hijos también pudiéramos leer y escribir. Se hizo una escuelita; la profesora era Bárbara Velasco; fundó la escuela en la casa de ella. En el transcurso del tiempo se dijo que era importante tener una escuela propia, no en casa de familia que no era un espacio comunitario donde se podía ir a cualquier hora. El CRIC comenzó a hacer un taller de una semana para trabajar sobre la parte pedagógica. En ese momento, teníamos un techo en un lote que se había comprado con recursos de la comunidad para hacer la escuela. El profesor Manuel continuó; hubo una posibilidad de nombramiento y se nombró. Con la mis-*

*ma gestión se logró ir ampliando; llegaban más estudiantes. Cuando la organización nos apoyó para financiar maestros con el convenio la María, pudimos vincular dos maestros. A partir de año 99; logramos hacer una investigación con el apoyo del CRIC "así es Quizgó", se logró mirar la identidad, el origen (Laurentino Tunubalá).*

Actualmente, la escuela funciona en una casa con paredes de ladrillo y techo en teja. La casa está cerca de una pendiente con riesgo de erosión por lo que se está adelantando la construcción en ladrillo de la nueva sede, más cerca de la carretera. El Centro Docente es abierto; en la casa funcionan los cuatro salones y la cocina; a un lado, se encuentra la batería sanitaria, y al otro lado, la cancha de fútbol de la vereda. En el salón más grande, que tiene puerta metálica, se almacena un balde con los granos del restaurante escolar, un archivador con cubiertos de cocina, los documentos de los niños, 2 grabadoras, materiales didácticos y papelería, un estante donde se ubican los textos escolares, que básicamente son de escuela nueva para los grados primero, segundo y tercero; una mesa con materiales para trabajo de los niños y niñas (pinturas, cartulina, cabuya, hilos, colores, pinceles, lápices, tizas, tijeras, semillas). También se guardas ahí, herramientas de la huerta como palas, machetes y material de riego. En el salón de quinto hay dos telares grandes y uno pequeño. La huerta escolar está separada; se encuentra en otra colina, a 20 minutos de camino.

Hay 100 estudiantes matriculados de los cuales asisten regularmente 79. Algunos se retiraron porque se fueron a trabajar, otros porque conformaron pareja y otros, porque se van a trabajar a tierra caliente. Se presentan días y épocas en que disminuye la asistencia a clase por la participación de los estudiantes en la economía familiar. Los martes algunos niños van a trabajar a la galería de la población de Silvia; ahí transportan mercados en sus carretillas o las ayudan a empujar. En la fabricación de ladrillos (20 familias tienen ladrilleras), ellos ayudan a trasladar y regar las filas de ladrillos. En las temporadas de cosecha de café, van a la zona caliente del municipio de Morales donde los padres tienen fincas o se emplean como jornaleros. Algunas niñas no van a estudiar cuando las dejan cuidando a los hermanos más pequeños.

La escuela cubre los grados cero y cinco primeros años de la básica primaria. Generalmente, los grados cero y primero y, cuarto y quinto son orientados por el mismo profesor. El horario escolar está programado desde las 8 a.m. hasta las 2.30 p.m. con un descanso de media hora a las 10 a.m., donde se ofrece la colada de bienestarina proporcionada por el Instituto Colombiano de Bienestar

Familiar (ICBF) y, otro a las 12 m. en el que se sirve el almuerzo. Los profesores coinciden en afirmar que el restaurante es básico para que los niños y niñas asistan a la escuela; incluso, algunos prefieren ir a una escuela más lejana si cuentan con una mejor alimentación.

El cabildo de Quizgó ha tenido una ingerencia directa en la educación del Resguardo, a través de los recursos de transferencia, proyectos con ONGs, la participación en la estructura organizativa del CRIC y las negociaciones con las entidades gubernamentales.

Los cabildos destinaron recursos de transferencia para la construcción de la escuela y el pago de maestros. Desde 1991 la Fundación Christian Children's financió el proyecto Surgir que tiene como fin fortalecer la organización política, social y cultural del resguardo, con el que se apoyó los programas de salud y educación. Con estos recursos se hicieron los talleres del PEC y se pagó la bonificación de la maestra guambiana durante 9 años.

A nivel local, cuando se logran alianzas entre la administración municipal y la organización indígena, se consigue contar con presupuestos destinados para la Etnoeducación y la construcción de escuelas en zonas indígenas, especialmente, cuando el nivel organizativo cuenta con poder de negociación:

*A nivel de municipio cuando nosotros comenzamos el proceso, era muy difícil porque la jefatura de núcleo, el alcalde, prestaba poca atención; nos decían que era injusto invertir recursos en pago de maestros. Pero, con los recursos de transferencia del Cabildo decíamos tenemos tanto y de la alcaldía necesitamos tanto para que nos cofinancie. La alcaldía ya nos comenzó a dejar los recursos para que como programa de educación definiéramos, a lo menos ya nos tenía en cuenta y nos llamaban. Posteriormente, dentro de la distribución presupuestal en la parte educativa, nos llaman como comité de educación y nos dicen en qué van a invertir, cual es la prioridad de ustedes, frente a eso para poder distribuir la parte presupuestal. Eso se ha ganado por el mismo movimiento indígena, por la lucha, por tener representantes dentro de la administración. Ya es una política que se ha trabajado y, ahora, independiente de quien llegue de alcalde, tiene que hacer la concertación con las autoridades; ya nos tienen en cuenta en este momento. Antes era diferente; nos decían como que lo ustedes necesitan es un balón; así, ahora ya las cosas han cambiado; hay una coordinación en la parte de gestión. Por ejemplo, sobre el nombramiento, el al-*

*calde nos ayudó en la gestión. El jefe de núcleo es indígena; teníamos la esperanza que por ser indígena fuera el puente de mantenernos más informados y hacer fuerza para que las políticas de los indígenas tuviera mayor ingerencia en la Secretaría, pero finalmente es muy normativo; eso es una desventaja. Sin embargo, el alcalde dice así tengamos un jefe de núcleo guambiano que es muy conformista con la ley, independientemente de eso vamos a trabajar y él nos ha apoyado (Laurentino Tunubalá).*

En el proceso organizativo de Quizgó, el Cabildo planteó una estructura para el área de educación, la cual estaría subordinada a la asamblea general y al cabildo.



Gráfico No 1 Estructura Cabildo Quizgó

El PEC se construyó en 1993, liderado por el comité de Educación del Cabildo con el objetivo de fortalecer la comunidad. Fue asesorado por docentes guambianos como Manuel Molina en el área de cosmovisión, pedagogía y educación indígena. El sacerdote misionero, Antonio Bonanoni, líder en la zona norte, el CRIC, docentes de la Universidad del Cauca y un profesional financiado por el municipio para sistematizar información y construir el documento. Se trabajó a partir de talleres en veredas y zonas en los que participaba el comité de Educación, líderes, padres de familia, profesores especialmente comunitarios. Inicialmente, se presentaron tensiones con algunos docentes oficiales porque ellos no estaban de acuerdo con dedicar más tiempo del convenido laboralmente.

### 3.4.1 Un día de trabajo escolar de Sandra

La maestra vive en una vereda cerca de la cabecera municipal de Silvia; se demora 30 minutos el recorrido desde la casa a la escuela; se va en transporte público un tramo de la carretera.

La entrada a clase está programada a las 8 a.m. Los docentes esperan a que llegue la mayoría de los estudiantes, por lo que, generalmente, se inicia a las 8.30. Los niños juegan o esperan fuera mientras inician las clases. No se hace fila para entrar a los salones. Los niños y niñas, que llegan tarde al salón, entran sin que les llamen la atención.

El salón de clases utilizado por la maestra y los niños y niñas del grado tercero, tiene un tablero de madera color verde y 8 pupitres de madera, doble puesto. En el último pupitre la profesora tiene los textos escolares y documentos. Los niños se hacen a la izquierda y las niñas a la derecha. El salón tiene una ventana pequeña por lo que es oscuro. Las paredes son de color rosado; sobre la pared está el calendario escolar, una hoja de papel con el alfabeto hecho manualmente en el que han pegado letras, un afiche del XI Congreso del CRIC, un afiche de Jesucristo, 7 dibujos sobre paisaje rural (5 acuarelas y 2 con materiales del entorno), 2 relojes de madera, 2 cartulinas con muñecos de tiras cómicas, 5 palabras en namtrik y la lista, en cartulina, de los nombres de los estudiantes que hacen parte de las comisiones de aseo y cuidado de los conejos.

En el salón, la maestra saluda, les dice que canten buenos días señor, pero los niños le preguntan qué clase toca y cuentan que no hicieron la tarea. La maestra insiste en el canto: "buenos días, señor; la mañana ha nacido cantando, buenos días, señor".

En la clase de matemáticas se trata el tema de fraccionarios. La maestra se orienta con un texto de donde extrae los dibujos y la información que escribe en el tablero y solicita a los estudiantes que lean. Un niño lee la fracción  $\frac{1}{2}$  de la siguiente manera: "un dos". La maestra le corrige; hace figuras en el tablero y solicita que escriban el fraccionario; los estudiantes trabajan individualmente, en parejas o en grupo. Cuando tienen dudas llaman a la maestra quien va a cada puesto; les revisa y si está mal les hace preguntas y les orienta en lo que deben hacer. Un niño sale a resolver el ejercicio en el tablero.

Continúa la clase de sociales. La maestra va a otro salón por los libros; los reparte por parejas de estudiantes. Les dice que contesten la página 23 "sobre la

historia personal ya que todos tenemos una historia sobre de dónde venimos y lo que nos gusta". La maestra les dice que pueden trabajar afuera, en el patio. Las niñas trabajan en grupo; parte de ellas hacen el trabajo; otras, tejen o bordan. Otras, esperan que se desocupe el libro para iniciar la tarea. Llamam a la maestra para preguntar o para que les revise el ejercicio.

A las 10 a.m. uno de los niños tocó la campana. Fueron a la cocina, hicieron fila para recibir el refrigerio. Sólo hay una mesa y una banca en la cocina por lo que se toman los alimentos afuera, parados o sentados en el andén de la casa. Jugaron fútbol, en un extremo de la cancha los niños; en el otro extremo, niños y niñas. A un lado, las profesoras y las niñas se entregaron regalos porque estaban jugando a la amiga secreta. Para las profesoras, el regalo era una botella de leche y un paquete de galletas. El recreo se demoró más tiempo de lo previsto.

En la clase de español, la maestra les informa que va a leer para que respondan dos preguntas y dibujen en el cuaderno. Ella escribe el título en el tablero en namtrik y castellano; va leyendo y traduciendo al namtrik; explica algunos aspectos como la vara del Cabildo; escribe en el tablero el ejercicio que deben hacer: shemo y la vara; dibujar, responder: ¿qué personajes hay en el relato?, ¿qué trai el ave en el pico?, ¿qué representan las varas? Un niño le pregunta si se debe responder en castellano, ella responde que sí. La maestra les da tiempo para que hagan el ejercicio y paralelamente va respondiendo las dudas y, vuelve y lee el relato. Ella teje la blusa en lana de una de las niñas. Algunos estudiantes salieron a hacer el ejercicio fuera sin decirle nada a la profesora.

En la clase de namtrik, algunos niños y niñas cantaron los pollitos en esa lengua. La maestra salió a un llamado de la otra profesora; la mayoría de estudiantes salieron detrás de ella. Al regresar, les recuerda la clase anterior; están viendo el sonido sh, lo escribe en el tablero y va pronunciando el fonema con las vocales, shi, she, sha, conecta con el relato de la clase de español que era de shamo; pregunta por palabras que tengan el sonido. Los estudiantes dan ejemplos; ella lo escribe en el tablero y traduce al castellano; les dice que hagan los dibujos o que pueden pegarlos. Ella hace dibujos en el tablero. Los estudiantes copian en el cuaderno y le muestran para que les revise si está bien. Algunos estudiantes, especialmente las niñas, salen a trabajar fuera; otros, se quedan en el salón.

El tiempo del almuerzo demoró 30 minutos más de lo previsto. Las profesoras organizan nuevamente el juego de amigo secreto; ahora, se suman los niños. Los estudiantes juegan fútbol en la cancha.

La maestra continúa con el ejercicio anterior. No hay el cambio de asignatura previsto en el horario escolar. Ella solicita la pronunciación de palabras en namtrik; algunos estudiantes hacen chistes y se ríen de la pronunciación de los otros. Les recuerda quienes deben ir a dar el pasto a los conejos. Los estudiantes le preguntan si ya van a hacer costura, entonces, las niñas hacen tejido en lana, los niños en tela. Un niño no llevó el tejido por lo que la maestra le pasa una hoja para que haga dibujos.

El director le habla en namtrik a la maestra por la ventana. Los niños miran o hacen el bordado. Una niña entra al bebé de la persona que prepara los alimentos. Los niños salen cuando quieren hacerlo, otros continúan trabajando. A las 2.10 termina la jornada. Los estudiantes dicen a la profesora que ya es la hora de salida. En medio de la clase, una niña sigue tejiendo y otra bordando; la maestra no les dice nada; al contrario, a veces, les ayuda.

Las clases están programadas hasta las 2.30 p.m. Minutos antes de terminar la jornada, los estudiantes inician el aseo del salón y de los baños y son apoyados por las docentes.

### **3.5 LA EXPERIENCIAS EN LA INSTITUCIÓN AGRÍCOLA GUAMBIANO**

Los nam misak o guambianos, nombre bajo el cual se ha difundido la existencia de este grupo indígena, habitan en su gran mayoría, al nororiente del departamento del Cauca, pero también han migrado a otras regiones del departamento y del país. Los datos que se presentan se circunscriben al resguardo de Guambía, en donde se concentra la mayor parte de pobladores y la experiencia educativa que hemos escogido para el presente estudio de caso. El idioma que hablan es el namtrik, o guambiano, lengua que se habla también entre los ambalueños, quizgüeños o toloroes, quienes no se identifican como guambianos, sino, bajo el gentilicio correspondiente al de su resguardo. Entre estos últimos hay pocos hablantes, pero hay un gran interés por recuperar la lengua. El namtrik o namui wam, "nuestra lengua", está clasificado como una familia lingüística independiente. La población estimada para este grupo étnico es de 20.782, equivalentes al 3% de la población indígena nacional.

A partir de 1978 los guambianos se plantean una serie de elementos centrales en su lucha por los derechos como pueblo, entre los cuales resaltan la recupera-

ción del territorio; de la autoridad propia; de una cultura y pensamiento propios; de la autonomía y la reconstrucción económica y social. (Plan de vida: 1994).

En 1992 hicieron un censo con el apoyo del Centro de Asesorías Integrales de la Central de Cooperativas Agrarias LTDA, CENCOA, con el cual se pudo establecer (sin tener la cobertura total de la población) que la tasa de analfabetismo en personas mayores de 10 años llegaba a un 24.2%, siendo las mujeres las más afectadas. De las 9304 personas censadas, establecieron que el ciento por ciento habla la lengua indígena; el 80% la lee y el 58% la escribe; el 89% habla el español, el 58% lo lee y lo escribe.

En 1994, elaboraron el Plan de Vida Guambiano, a fin de proyectar de manera consciente sistemática y participativa, diversas formas de reconstrucción social, histórica y cultural de un pueblo, que al igual que muchos pueblos indígenas, vive la crisis de la modernidad. El planteamiento que formulan con relación a la educación es:

*Los guambianos miramos la educación en todos los ámbitos de la vida, en la familia, en las cocinas, en la naturaleza. Son todos los conocimientos, valores y normas que se comparten. La educación es respeto, es la relación armónica con los otros y con la naturaleza. Por eso el interés por luchar por una educación propia.*

*Por eso, los taitas, los mayores, hablan de cómo educar al niño desde siempre, con los elementos propios guambianos, con el consejo de los padres, con la experiencia de los anteriores.*

*Esto no desconoce que también es necesaria la educación que se imparte en las escuelas, en los colegios; pero esta educación debe ser acorde con nuestra identidad, nuestra cultura, nuestro medio".*  
(Plan de Vida: 73:1994)

En el proceso vivido por el pueblo guambiano, podemos apreciar que la educación ha ocupado un lugar importante y desde 1985, se crea el Comité de Educación, bajo el gobierno del taita Lorenzo Muelas. La estrategia que se implementó desde ese momento, fue la elaboración de planeamientos que parten del análisis de diferentes situaciones sociales, territoriales, económicas, educativas, de salud, etc, y sobre ellas se proyectan acciones. Para el caso de la educación, éstas tienen que ver entre otras, con la articulación de los centros educativos, elaboración de propuestas curriculares, decisiones sobre la escritura de la lengua, formación de maestros, investigación y producción de materiales.

Desde ese interés particular el Cabildo y el Comité de Educación, adelantaron en el año 2000- 2001 un proceso de evaluación integral de las 19 escuelas y del colegio del resguardo "Instituto Agrícola Guambiano". Recopilaron información cuantitativa sobre la situación de las escuelas; la participación de los padres de familia en el proceso educativo; características psicológicas del niño guambiano; actividades que realizan los niños y en las cuales se destacan; estado en que se encuentran los niños y jóvenes del resguardo según los médicos tradicionales; estado de la educación en Guambía; lengua en que los estudiantes reciben sus conocimientos en las escuelas y en el colegio, entre otros. Este trabajo se publicó bajo la denominación de Namuiwan alá marik "Trabajando juntos nuestra propia educación". Diagnóstico y Evaluación del Proceso Educativo del Pueblo Guambiano. Entre las dificultades que se señalan en este trabajo, retomamos algunos aspectos que nos aportan elementos centrales para la reflexión desde el proyecto que estamos ejecutando y que es objeto de este estudio:

- 1 La existencia de una variedad de enfoques sobre el alfabeto para la escritura del guambiano, crea barreras para el desarrollo de la lectoescritura guambiana, por lo tanto, se dificultan las condiciones para elaborar materiales didácticos.
- 2 El Planeamiento Educativo Guambiano, a pesar de los avances que se ha logrado, continúa siendo un instrumento teórico, pues, sus objetivos, metas y actividades no se cumplen en su totalidad.
- 3 La vida del pueblo guambiano se rige por normas y leyes internas y externas. En este sentido, el magisterio guambiano tiene su reglamento de ética profesional. Sin embargo, de este instrumento sólo se conocen los derechos, pero desconocen intencionalmente sus deberes como maestros. Este caso, lamentablemente, sucede también con el maestro guambiano.
- 4 No existe la relación necesaria con la Escuela, pues, algunos padres de familia se limitan a matricular a los niños y no asisten a las asambleas; hay diferencias en las relaciones entre padres de familia-alumnos y profesores por falta de diálogo.
- 5 Algunos docentes guambianos no han llegado a concienciar suficientemente, sobre la importancia del PLAN DE VIDA DEL PUEBLO GUAMBIANO. Ello debido a su formación academicista impartida mediante programas integracionistas del Estado, no le han permitido crear nuevos horizontes de desarrollo en el campo de la educación guambiana.

La historia de la Institución Agrícola deja entrever el proceso de apropiación de la educación, que han hecho los guambianos en un período de más de cuatro décadas. Paulatinamente, logran una incidencia importante de las autoridades del resguardo, Igual sucede con las escuelas veredales en donde a través del Planeamiento Guambiano, se construyen las pautas sobre lo que debe ser y hacer la educación para su pueblo.

Según el profesor indígena Jesús Antonio Hurtado, docente del colegio, la idea de su creación fue de Gregorio Hernández de Alba, en el año de 1959.

*El cabildo de ese entonces, taita Antonio Tombé, el alcalde de esta zona taita Ricardo Tunubalá y Joaquín Morales de la Peña, estaban interesados en crear otra escuela a pesar de que existía la escuela de Las Delicias de las madres Lauras. En coordinación con el profesor Francisco Tumiñá, viajaron a Popayán y hablaron en Asuntos Indígenas con el doctor Gregorio Hernández de Alba. Él estuvo visitando la zona y medió ante el Ministerio de Educación. De esta manera, aprobaron otra institución educativa. Tuvieron muchas dificultades porque algunos taitas no querían otro colegio.*

*La visión del Ministerio era crear las escuelas vocacionales con el Programa de Rehabilitación, para que los indígenas se quedaran estudiando en sus propias comunidades y por eso se creó inicialmente un centro de internados, que no tuvo eco, porque el manejo que se dio no favoreció a las comunidades indígenas, sino que se recibieron estudiantes de otras zonas, por ejemplo, del Tambo, Florida e inclusive de Palmira, Popayán, Jambaló y Toribío. De 120 solamente 3 o 4 eran guambianos. Desde ese entonces y hasta ahora, no ha habido directivos de la comunidad guambiana; todos han sido de otras partes. A partir del año 1974 cuando llegó la directora María Enith Lozano cambió el programa y fue cuando empezaron a ingresar algunos docentes guambianos. La profesora Bárbara Muelas fue la primera profesora y luego fue Agustín Almendra y, más tarde, el suscrito Jesús Antonio Hurtado en 1978. Desde ahí cada uno o dos años han ido ingresando compañeros guambianos y hasta ahora que hay 14 de 56 docentes más el rector que es afrocolombiano.*

*En el 2003 había 623 estudiantes; de éstos solamente 6 mestizos y un paéz; de los 26 docentes, 6 son guambianos y el rector*

*afrocolombiano; los demás son mestizos que viven en Silvia o en Popayán.*

*El Colegio fue creado según el decreto del MEN 1242 de mayo del 60, con el nombre de Internado Escolar Indígena. En un comienzo ofreció servicios de educación básica primaria y extensión comunitaria con un equipo conformado por un alfabetizador, un experto agropecuario, un jefe de talleres en hilados y otro en ebanistería, dos promotores de hogar y de salud.*

*Posteriormente hacia 1988 con la proyección del plantel a secundaria y media, se optó por la modalidad agropecuaria en respuesta a la vocación agrícola de la comunidad. Se han implementado proyectos de engorde, ganado ovino, hortalizas, porcinos y truchas, respondiendo a la naturaleza del colegio.*

*El 23 de julio de 1999 según resolución 1471 aprueba el colegio del grado 0 a 11.*

El colegio se ubica en el resguardo de Guambía, en Santiago, a unos 5 kilómetros de la cabecera municipal. En gran parte está construido en ladrillo y cemento; todo está pintado de color verde; tiene amplios corredores y, tanto salones, como corredores están, cubiertos por baldosa de color rojo. Es muy limpio; sus pisos son relucientes y hay varias materas con geranios florecidos que adornan los corredores, lo que le da un toque especial. En la parte de arriba, han construido recientemente salones prefabricados en madera. Hasta el momento de la visita, no estaban en funcionamiento. En las paredes se observan periódicos murales y otros con carteleras que difunden información de diferente orden. Los salones se turnan para el montaje de las carteleras; hay textos en español y muy pocos en guambiano. La huella de la presencia religiosa, a pesar del paso del tiempo, se mantiene en el ambiente de los corredores, jardín y en la cocina.

Por tratarse de un instituto agrícola, cuenta con los espacios para realizar algunas prácticas. Hay un cuarto con jaulas hechas en madera y alambre donde tienen conejos; en otro espacio hay cuyes en el piso, separados según edades por tablones. En ambos casos, hay pocos animales. En la parte de atrás del colegio, está la cochera con buenas instalaciones, pero solamente hay una marrana en ese momento. El técnico que guía mi visita explica que hace poco vendieron las crías. También, están construyendo los lagos para la cría de trucha; tienen una desviación del río Piendamó que pasa por el colegio y, por eso hay buenas condiciones para impulsar este tipo de producción piscícola. También,

tienen en esa parte trasera del colegio una vaca que les produce leche para el consumo del colegio. Igualmente, tienen una huerta que es cuidada por los alumnos y técnicos; de esta sacan la cebolla, repollo, zanahoria y ajos para el restaurante escolar. El instructor precisa que en época de vacaciones se deja de cultivar porque no hay quien cuide las plantas y, que con los animales, sucede lo mismo.

### 3.5.1 Un día de trabajo escolar de Samuel

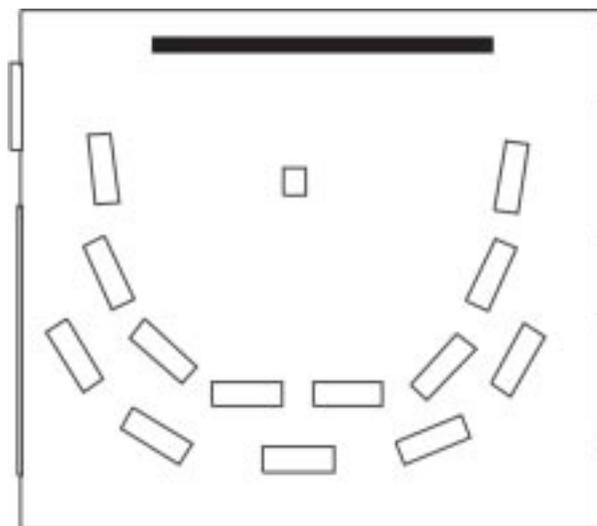


Gráfico No 4. Organización del salón de clases del grado 2º.

El salón de clase es grande y bien iluminado. Tiene ventanas por dos lados y en ambos casos hay espacios abiertos, en uno el patio y en otro una zona verde, lo que permite que todo el día dispongan de luz natural. Los pupitres tienen dos puestos y están organizados en forma de U en dos hileras; se observa que los asientos de alumnos que no están en clase permanecen sobre el pupitre, ya que la tarde anterior, los han subido para hacer el aseo. En la parte de adelante está el tablero, una guitarra y un tambor. En las paredes hay carteleras; en una de ellas, la del fondo, está el escudo guambiano y el botiquín. A un lado está el horario trabajo, que distribuye las materias por días y según la importancia que el profesor les da: lunes, ciencias naturales; martes, ciencias sociales; miércoles, castellano; jueves, matemáticas; viernes, cultura. También, hay un mueble pequeño con algunos materiales de trabajo: papel, algunos libros (más o menos 10 libros: la biblia, el planeamiento guambiano, un cuaderno de pasta dura tamaño oficio que guarda la memoria del colegio y otros materiales pequeños)

Tienen otras áreas que no aparecen en el horario: religión, educación física y estética. La lengua guambiana está inmersa en todo el proceso de enseñanza. Según informa el profesor, este aspecto se pudo constatar durante las visitas que se realizaron.

Todos los niños tienen 5 cuadernos: lenguas, matemática, sociales y naturales, y un cuaderno para los cantos.

El profesor estaba cantando el himno guambiano. Los alumnos miran el cuaderno y cantan con entusiasmo. Uno de ellos toca el tambor (de pié) y el profesor, la guitarra (sentado). Los alumnos rodean al profesor en la parte de adelante del salón.

En namtrik el profesor los invita a cantar otro canto que tienen anotado en el cuaderno y les dice que es el No.7. Algunos saben la letra y no necesitan mirar el cuaderno. Otro canto (gritan los alumnos) y cantan *na yaukutri atrupen* "cuando yo salí de la casa". En este canto se rescata la importancia y el valor del saludo. Luego cantan otra canción también en guambiano "¡Que alegre está la mañana". El ritmo de los cantos es alegre y los niños cantan duro, vocalizan bien y están contentos: sonríen mientras cantan.

Al finalizar, el maestro les pregunta en español ¿para comenzar el día a quién hay que agradecer?

Niños en coro: a Dios

A quién más hay que agradecer?

A Jesucristo

A quién más hay que agradecer?

Al espíritu santo

A quién más hay que agradecer

Una niña -en voz baja -dice: a la madre

El profesor repite lo que dice la niña en voz alta: a la madre de Jesucristo, a la virgen María

Entonces, vamos a cantar un canto de alabanza, también de agradecimiento... se acuerdan? Y empieza a tocar la guitarra. "Alegre es la mañana" (en español); es un canto religioso. (El profesor y los niños se quitan el sombrero).

Dice: otro, ¡canten!

Empiezan a cantar: "Demos gracias al señor... demos gracias, demos gracias al señor... Por qué debemos dar gracias al señor?"

Niños: porque nos da comida

Demos gracias al señor (cantan) ..Por qué debemos dar gracias

Un niño dice por la vida. El profesor repite lo que dice el niño  
Vuelven a cantar... Por qué debemos dar gracias?  
Niños: por el día  
Profesor: Por el día... miren tan bonito el día... por el sol, por las plan-  
tas, por los animales...  
Un niño: por la naturaleza  
Vuelven a cantar... por qué debemos agradecer?  
Profesor ¿Por qué más... a ver?  
Niños... por la tierra  
Profesor: por la tierra, por el sol, por las flores...  
Vuelven a cantar... Demos gracias al señor...  
El profesor dice... también por nosotros los que estamos aquí (en voz  
muy alta grita) AU... miren... cuántos niños hay que están enfermitos y  
no se despertaron; en cambio nosotros si estamos aquí; nosotros tuvi-  
mos la oportunidad de qué? Digan de qué?  
Los niños dicen de venir; otros, de estar aquí  
Profesor: miren, por eso, nosotros tenemos que dar gracias a quién?  
A Dios, por la vida, por los profesores, por la reunión que hoy hay en  
Santiago, por el Cabildo, por las autoridades  
Vuelven a cantar... Demos gracias al señor...

Luego, cantan el canto que dice Jesucristo... Jesucristo... yo estoy aquí. (les  
habla en lengua), los niños dicen la ultimita, el No 13...  
El profesor dice bueno... (en guambiano) les dice que hoy toca matemática y  
con este canto terminan.  
Luego, empiezan a cantar en español un canto que tiene que ver con la matemá-  
tica...

El canto dice:  
Esta cancioncita les quiero enseñar  
si ponen cuidado aprenden a contar  
uno y uno dos...  
dos y dos son 4...  
5 y 5 10  
y continúa...  
Para terminar esta cancioncita y se repite.

La última canción es... Buenos días, amiguitos... ¿cómo están?  
Muy bien...

Al terminar los cantos les dice (En español): Hoy es jueves y hay que sacar el cuaderno del día y también les informa que hay asamblea en Santiago con todos los del Cabildo y que es importante participar.

A continuación, los invita a revisar los títulos de lo que han visto para que recuerden, y les dice: "Los cuadernos son como una cartilla que estamos organizando". ¿A qué vienen aquí?

Responden todos, incluido el profesor... (en coro): a estudiar, a aprender, a trabajar. Por eso no les dejo tareas porque se trabaja aquí.

También juegan ¿con qué?

con los números, con las letras.

Profesor: ¿Qué hicimos en la anterior clase?

Una niña responde: en el cuadro que hicimos, vimos los números pares e impares

Profesor: vamos a volver a recordar... escriban los números de 0 a 9 (indica que escriban utilizando la cuadrícula del cuaderno).

Dice: estos son los amiguitos con los que jugamos todos los días. Va pasando por los pupitres para mirar lo que están haciendo. Pide que saquen un color (los niños que no tienen colores, que son la mayoría se paran de sus puestos y van donde los que tienen colores para que les presten); pide que repinten el número 1 (ojo sólo el 1) ahora, con el mismo color, repinten el 3. Un niño se adelanta y dice también el cinco.

El profesor pregunta qué están haciendo? Los niños responden, saltando del 1 hasta el 9. Los niños van donde el maestro a mostrarle lo que hicieron y a preguntarle si está bien. Luego les dice: deben bajar esos números y formar una tabla con ellos.

Dice: hoy faltaron varios porque en la emisora informaron que había asamblea general en Santiago. Por eso sólo hay 18 y son 28.

En seguida recalca: estamos viendo impares de una sola cifra.

Escribe en el tablero los números de 1 a 9 y debajo los impares.

Profesor: los números que están pintados se llaman impares. Ojo con la letra; no porque están en números van a olvidar a las otras amigas. Escriban impares con mayúscula. Borra el tablero y corrige. Les dicta un párrafo sobre los números impares-

Todo el tiempo revisa lo que están haciendo los niños. Pide a una niña que lea lo que ha escrito y luego a un niño. Cuántas palabras hay en la oración? Aprovecha para explicar qué es una palabra. Si borro una palabra cuántas quedan? Qué fue lo que hice? Los niños en coro: resta y continúa el ejercicio de borrar... luego borra todo y dice ¿qué recuerdan qué decía el letrerito?

Luego, hacen un ejercicio similar con los números pares. Les habla en guambiano y luego en español: la matemática exige orden; hay que seguir los cuadritos. Hace un ejercicio colocando a los niños al frente (cada uno representa un número) y dice den un paso adelante los impares.

Escribe en el tablero la palabra mamá y les pregunta ¿cuántas letras tiene?, ¿cuántas vocales?, ¿Cuántas consonantes?

A partir del número 1230 recuerden qué es una cifra, unidades, decenas, centenas, miles. Escribe varios ejemplos en el tablero y los niños van diciendo si es par o impar.

Para finalizar el tema les plantea un taller:

Escriba los números impares de 0 a 30. (un niño pide permiso para salir al baño, entonces dice: los que quieran ir al baño vayan de una vez)

Escriban 10 números impares de 3 cifras.

Invente una suma con números pares

Un niño le dice al maestro que no puede empezar por cero, porque no es impar y el profesor dice ¡ ah, es verdad!

Suena la campana y salen a recreo. Son las 10:15

Luego del recreo, los niños se concentran en el patio del colegio porque les van a dar una información para todos. En el patio, los niños se organizan según el grado y hacen fila.

Al regresar el profesor, les dice después del almuerzo, irán a la asamblea a Santiago. Les pregunta, ¿todos quieren ir ? ¿Qué van a hacer allá? Los niños dicen que van a ir. Luego, pregunta; ¿y las niñas qué van a hacer?.

Un niño dice: "ellas van a conseguir novio". (El profesor no dice nada).

Les dice: van a contar cuántas mujeres hay en la asamblea y los niños cuántos hombres. Les aclara que solo podrán estar hasta las 3 y luego deben regresar a sus casas.

Mientras se llega la hora del almuerzo (11:30), los niños están realizando el taller de matemáticas que les ha dejado el profesor escrito en el tablero.

Al día siguiente, el profesor espera a los niños en el salón, pero me comenta que cuando él no llega a tiempo, los niños se meten por la ventana y abren el salón, ya que las llaves las tiene él.

Inician con cantos; es viernes y, según el horario, les correspondería el área de cultura. El profesor escribe un canto en el tablero:

¡ Viva la alegría !  
la melancolía

en mi vida  
nunca está.

Yo vivo cantando  
yo vivo soñando  
grande es mi felicidad.  
y en cada momento  
yo vivo contento

Porque al lado tengo a Dios,  
El es mi alegría  
es mi poesía  
es mi seguridad;  
es mi gran amigo  
siempre va conmigo  
nunca me abandonará.

Soy feliz, muy feliz  
Cristo me enseñó  
lo que es amor  
Cristo me enseñó  
lo que es verdad.

Leen varias veces la letra. El profesor dice: la letra tiene un mensaje y ese mensaje lo van a dibujar. Debajo del dibujo van a escribir una oración. Explica en español y en guambiano.

Qué significa la alegría?

Niños: bullicio, estar contentos, los pájaros están contentos -dice un niño-.

La última estrofa del canto, dice:

Soy muy feliz, muy feliz  
Canta tu también de corazón  
Canta sin cesar esta canción  
**Y hallarás felicidaaaaa.**

Intervengo y hago caer en la cuenta que falta una -h- en hallarás. A partir de esto, un niño dice y a felicida también le falta una -d- , al final. El profesor se ríe y coloca la h, pero explica por qué en el canto no cuadra la d al final de felicidad.

Cada niño va leyendo la oración que escribió. El profesor explica: recuerden que las oraciones comienzan con mayúscula y terminan con un punto. Dice que Dios se escribe con mayúscula. A partir de ciertas oraciones que tienen algunos errores, los mismos niños van corrigiendo a los demás, por ejemplo, "yo me voy a jugar pelota **en** la cancha". Otros le dicen **a** la cancha. "Yo baño por la mañana y desayuno". Yo **me** baño por la mañana y desayuno. En otros casos, el profesor corrige, ejemplo, "A mi me gusta **irme en el** bosque con mi amiga". A mi **me gusta ir al bosque** con mi amiga.

Alterna el uso del namui wam y del español. ¿Cuenten cuántas oraciones van? Unos dicen 18; otros, 19; otros, 20. El profesor les dice: "debían tener todos iguales". Siguen leyendo oraciones y entran 3 estudiantes que habían salido. El profesor les llama la atención y les dice que deben ir a orinar cuando tocan la campana. Mientras tanto, los niños siguen leyendo las oraciones que han hecho. El mira los cuadernos y les habla en guambiano para que hagan correcciones.

Después de un buen rato, el profesor les dice: esta mañana decíamos que el canto invita a la alegría y se para a cantar. ¡Canten y cierren el cuaderno! ¡Escuchen, oigan (en guambiano); ahora se necesitan los oídos.

Pregunta luego en español ¿el niño a qué viene? Los niños en coro: a cantar, a aprender, a repasar. Hay bulla y el maestro da unos golpes en el pupitre para llamar la atención, y dice ¡Au!. En la próxima clase van a ver cómo organizar mejor las oraciones. Vayan alistándose para el almuerzo. Y les dice a todos que vayan a orinar. Sin embargo continúa y dice: vamos a terminar con una parte del canto y señala la palabra **alegría**, hay que llevarla a la vida práctica, por eso unos se dibujaron bañándose. Decir y pensar entre todos los momentos en que nos sentimos alegres, jugando, "bañando", nadando, saltando, estudiando.

Los papás están alegres trabajando... Un niño comenta en tono de burla... ganado un millón de pesos... Hay risas y mucha bulla... Entonces, el maestro golpea el pupitre.

Continúa diciendo el maestro: imaginen, ¿dónde pueden estar los papás? Responden los niños: en Silvia, en la casa, haciendo una casa, arreglando carros. Una niña dice: "bien contenta en la casa porque le gusta cocinar".

El profesor, dice: "unos estaban felices boliando puño"; todos se ríen (cuando entraron después del descanso hubo dos niños que se pusieron a pelear y se fueron a los puños. El profesor solamente en ese momento habla del asunto). Eso no se puede hacer; eso está muy mal. Pero sigue con el tema, unos están felices montando en bicicleta... trabajando en la casa... lavando los pañales de la hermana... haciendo la tarea en la casa.

Les dice que por la tarde vienen los de COMFACAUCA porque ellos van dos veces por semana. Los niños afirman que vienen a tocar flauta, a armar figuras, a pintar. Salen a almorzar y luego se dedican a las actividades programadas por dicha institución.

### **3.6 LA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA LA FLORESTA, RESGUARDO DE RÍOBLANCO**

*Los Yanaconas tenemos el pensamiento de que el territorio y la tierra son como una casa; los dueños de la casa Yanacona somos los Yanaconas. Desde hace tiempo vienen entrando unas personas de afuera que nos dañaron y siguen dañando nuestra casa. Como dueños hemos decidido repararla y organizarla. Esas personas también dañaron nuestro hogar Yanacona. Por eso también necesitamos reconstruir nuestro hogar con base en nuestra cultura, identidad y autoridades propias. Los daños ya están hechos, pero tenemos el valor y la voluntad de no llorar sobre los escombros, sino de levantarnos con alternativas que nos permitan reconstruir nuestra casa y nuestro hogar.*

*Pronunciamento de Guachicono, (1993:<sup>17</sup>).*

Rióblanco es un resguardo de origen colonial, asentado en la región del Macizo Colombiano, y escenario central de la emergencia del movimiento Yanacona en la década de los noventa del siglo pasado, que dio lugar a tres fenómenos importantes; el primero, el reconocimiento étnico de los Yanaconas como Pueblo Indígena; el segundo, la organización de los cabildos del Macizo Colombiano en torno a la figura de Cabildo Mayor Yanacona; y el tercero, la visibilización regional y nacional de los procesos de orden social, político y cultural de los Yanaconas. De otra parte, este resguardo al igual que muchos otros de esta zona del país, ha enfrentado el impacto del narcotráfico y la violencia armada en la región, hechos que golpearon fuertemente el propio proceso organizativo Yanacona, y que implicaron situaciones como el asesinato de Dimas Majin, un maestro Yanacona de Rióblanco y líder emblemático del proceso del Cabildo Mayor.

---

<sup>17</sup> EN: Zambrano, Carlos (1993). *Hombres de Páramo y Montaña. Los Yanaconas del Macizo Colombiano*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología- COLCULTURA - PNR.

En el Resguardo existen siete escuelas con niveles de educación básica hasta quinto grado, una institución con proyección de educación básica hasta el grado noveno y el colegio técnico agropecuario Los Comuneros, orientado a la educación básica y media vocacional. A nivel educativo, el Resguardo se ha vinculado a los procesos etnoeducativos de manera gradual, y cuentan con un coordinador de Etnoeducación por el resguardo que trabaja en relación directa con el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. Al interior del magisterio hay dificultades muy grandes respecto a ponerse de acuerdo en el tipo de educación que quieren promover y en el papel de la escuela y de los maestros en el proceso organizativo Yanacona.

El impacto de las políticas oficiales ha recaído sobre todo en cabeza de los directores de las instituciones, quiénes muchas veces impiden avanzar pedagógicamente. Por ejemplo, Orlando Hormiga, vinculado también a esta escuela, y quién durante tres años, estuvo trabajando un proyecto de investigación comunitaria con los niños; ha debido detener su trabajo, porque las directivas departamentales señalan que no está permitido desarrollar este tipo de actividades por fuera de los predios de la escuela.

La escuela de la Floresta queda a dos horas de recorrido a pie, desde el pueblo de Río Blanco. El centro educativo es una pequeña escuela rural, fundada hace veinte años, donde se desempeñan tres docentes; una de ellas, es la directiva de la escuela, quien tiene a cargo el curso primero, y los otros, cuatro cursos los trabajan Aurora y Orlando.

Los niños que asisten a esta escuela, son niños pertenecientes a una comunidad en la cual todavía pervive la familia extensa como organización social básica. La mayoría de la población está vinculada a procesos de agricultura y de ganadería en pequeña escala. Esta vereda es una de las zonas del resguardo que ha sido bastante afectada por el fenómeno de los cultivos de uso ilícito.

### **3.6.1 Un día de trabajo escolar de Aurora**

Para llegar a la escuela de la Floresta, la maestra que vive en Río Blanco centro, realiza un recorrido diario de dos horas a pie por una pendiente que asciende la montaña. Esta es una circunstancia agotadora, pues, Aurora lleva cuatro años en esta rutina, que en épocas de invierno, se vuelve mucho más fatigosa.

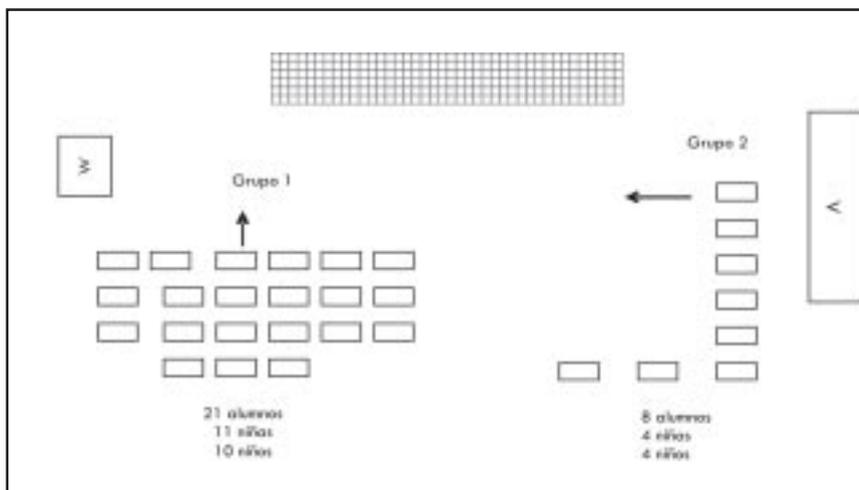
El centro educativo es una pequeña escuela rural, fundada hace veinte años, donde se desempeñan tres docentes, una de ellas es la directora de la escuela, quién tiene a cargo el curso primero, y los otros cuatro cursos, los trabajan Aurora y Orlando Hormiga, ambos etnoeducadores egresados de la Universidad del Cauca.

La escuela se encuentra situada en la parte alta de la montaña en sitio abierto y muy frío debido al viento y la humedad de la zona. El mobiliario de los salones es precario y antiguo, en la mayoría de los casos. No existe un tipo de decoración particular, a excepción del salón del profesor Orlando, quien tiene en el techo de su aula, una exposición de utensilios tradicionales de la familia yanacona.

En una de las paredes del patio se encuentra la cartelera con el horario de trabajo:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Matemáticas	Aseo	Lenguaje	Matemáticas	Matemáticas
C. Sociales	Sist. Al.	Inglés	Español	Tecnología
Lenguaje	Matemáticas	C. Naturales	Matemáticas	Edu. Sexual
C. Naturales	C. Naturales	Der. Indígena	C. Sociales	C. Sociales
		ALMUERZO		
ETV	Lenguaje	Matemáticas	Religión	Exp. Artística
Religión	C. Sociales	C. Sociales	Edu. Física	Exp. Artística

En el salón de la profesora Aurora, se encuentran dos grupos de estudiantes, el grado segundo y el grado quinto de primaria. No existe ninguna división para el espacio físico; cada grupo tiene un área delimitada que hace que de forma alterna se trabaje en dos niveles para dos áreas distintas y con dos ritmos diferenciables. Hoy, la clase comienza a las 8:45 a.m. y es de matemáticas para los del grado segundo y también para los de quinto.



Gráfica No.5. Organización del aula de clase para los dos grados

La profesora escribe en una parte de la pizarra los siguientes problemas, para que los niños de segundo los lean, los copien y los resuelvan:

1. El señor Andrés cultiva papa. En la última cosecha ha obtenido 35 bultos que vende a 35.000 pesos cada bulto ¿Cuánto dinero obtiene por la venta de la papa?
2. María tiene 8 pollitos y desea repartirlos entre sus tres hijos ¿Cuántos pollos le corresponden a cada uno?

Los niños de segundo grado trabajan por su cuenta en estos problemas, mientras Aurora atiende al grupo dos (quinto), con quienes repasa el sistema métrico decimal. Luego retoma el ejercicio uno del grupo uno y pregunta: ¿el problema cómo es?; y los niños responden: es una suma. Entonces, la profesora pregunta: ¿quiénes sumaron?; y vuelve, y pregunta: ¿quienes multiplicaron?. Luego de escuchar a los pequeños, les dice: "por eso los coloqué en grupos de dos para que el que más entiende, le ayude al otro".

Luego, continúa el ejercicio con el grado quinto. Para resolver éste, un niño pasa al tablero a realizarlo. Mientras que la profesora sale excusándose, "me disculpan un momentito" (va a organizar cosas de la remesa para el restaurante escolar). Los niños se quedan en sus puestos trabajando en pequeños grupos.

Cuando regresa retoma el ejercicio con el grado quinto y luego les indica que van a hacer en el cuaderno un ejercicio.

200Km	Dm	305 M	mm	2,3 Km
240 dm	Km	43 cm	Mm	Dm

Les dice: Lo hacen en cuadro, ya ustedes saben cómo es.

Escribe en el tablero:

5 Dm      mm  
10 dm      Dm

Mm	Km	Hm	Dm	M	Dm	Cm	Mm

Y, en conversación con los estudiantes, va dando ejemplos en el tablero de cómo resolver el ejercicio.

Luego pasa al grado segundo y revisa cómo va el ejercicio de los niños. Pregunta: *¿Quién tiene un lapicero que le pueda prestar al compañero?* Algunos niños del grado quinto la llaman: profe. Necesitan que ella les dé indicaciones sobre el ejercicio que están desarrollando.

Luego, se acerca al grado segundo y retoma lo que algunos niños están haciendo en los cuadernos.

Pasa otra vez al grupo de grado quinto y da indicaciones para el grupo que está resolviendo el ejercicio de Sistema Métrico.

La profesora dice: *Recuerden que de mayor a menor se multiplica y de menor a mayor se divide.* Pasa por los pupitres mirando lo que están haciendo en los cuadernos. Hace correcciones a un grupo de tres niñas que están en el extremo. Se acerca al grado segundo y revisa uno de los ejercicios, luego pregunta: *¿No se ayudaron entre los dos?*

Los niños se acercan a la profesora para que revise los cuadernos; ella les da indicaciones sobre el cuaderno de lo que hay que hacer.

Los niños del grupo uno ubicados en el centro la rodean para atender las correcciones que ella está haciendo en el cuaderno, la profesora dice: *Aquí está mal, mire está multiplicando.*

Luego, se acerca a la fila de atrás y observa los cuadernos y el modo cómo han resuelto el ejercicio. Le dice a uno de los estudiantes: *coloque corrección.*

Les indica a los niños lo que se debe hacer para resolver el problema.

Pide un cuaderno para observar lo que los niños están haciendo.

La profesora pregunta a un estudiante: *¿Usted con quién trabajo?*

El estudiante señala con la cabeza y responde: *Con él.*

La profesora le dice: *¿entonces, por qué tiene mal?* Y, luego, dice: *coloque corrección.*

La profesora se acerca al tablero y se dirige al grupo de grado segundo, indica que algunos tienen mal el ejercicio.

Escribe en el tablero:

$$\begin{array}{r} 32000 \\ X \\ 35 \\ \hline 160000 \\ 96000 \end{array}$$

*Este 32.000 ¿es de qué?*, pregunta la maestra.

Los niños responden.

Vuelve a preguntar la maestra, *¿Y estos 35 de qué son?*

Algunos niños del grado quinto salen del salón.

La profesora sigue resolviendo el ejercicio en el tablero; va mostrando cómo se obtiene el resultado y los niños van contando la sumatoria.

Ella les recuerda lo referido a unidades, decenas y centenas, y pregunta: **¿si les dio a la mayoría?. No?**

Los estudiantes asienten y responden: *siiii.*

La profesora continúa: *vamos a retomar ejercicio dos.* Y escribe en el tablero:

9		pollitos
9		3
9		3
0		

La profesora dice: *algunos manejan ya esta clase de discusión; para los otros es complicado.* Y sigue señalando sobre el tablero

9		3
9		3
0		

9		3
0		3

La maestra dice: *Ojo con las tablas; por ahí me han colocado seis. Para que vean la explicación de los problemas, estamos en división" Voy a poner otro; pueden dibujarlo.*  
La profesora escribe en el tablero:

3. Diana compra 12 helados y los reparte entre sus 5 amigos ¿Cuántos helados le sobran a Diana?

La profesora se acerca al lado del tablero para retomar el ejercicio con el grupo dos.

La profesora dice: *¡Aleida, al tablero, para ver si me entendió o no!*  
La niña se acerca y la profesora le pregunta: *¿por cuánto tiene que multiplicar?*

La niña va resolviendo el ejercicio, mientras mira a la profesora esperando su reacción.

La profesora se acerca al tablero y dice: *sigue Claudia.*

Pasa una niña al tablero.

La profesora, dice: *no se confundan a la hora de pasar. Mire (le explica a la siguiente niña).* Le dice a Aleida: *eran 200, no 20.* La profesora le pregunta: *¿qué tiene que hacer, dividir o multiplicar?*

La profesora se arrima al grupo uno y le recuerda que lo que dice en el tablero es, helados.

Vuelve al grupo dos y apoya a la niña que está resolviendo el ejercicio.

Revisa uno de los cuadernos de los niños y lo corrige.

Mira el grupo uno y le dice: *¿ya acabó Richard?*

Algunos niños del grupo dos la llaman para que revise el ejercicio que están haciendo.

Luego, dos niñas del grupo uno se acercan a la profesora y le muestran el cuaderno con el ejercicio.

La profesora sigue observando el ejercicio del tablero, y dice: *a ver los de 50, miren aquí... ojo con lo que tienen aquí.*

Indica cómo se resolvió el segundo ejercicio del SMD

La profesora indica: *mire, Claudia, usted que no entendió esta división.*

La profesora desarrolla el ejercicio y le indica al grupo dos cómo se resuelve el problema.

Luego se acerca al grupo uno y revisa cuadernos. Pregunta: *¿cómo van?*

Retoma el ejercicio en el grupo dos y corrige.

A las 9:45 es el descanso.

Los niños salen y en la zona de la cocina les dan un refrigerio consistente en colada caliente de bienestarina y una masa de harina frita.

La profesora les informa que mañana no hay clase porque el miércoles es el funeral de otro líder. Les dice que el viernes tampoco hay clase porque los docentes tienen una reunión. Los niños se manifiestan contentos porque no hay clase.

Retornan del recreo a las 10:15 a.m.

La profesora les dice: *Ahora sí vamos a dejarles el ejercicio para que cada uno lo haga en la casa.*

Y escribe en el tablero:

*Martha tiene en su casa 18 curies que quiere repartirlos entre sus 7 vecinos para que hagan la cría ¿Cuántos curies le corresponde a cada vecino? ¿Con éste que hagan!*

Se acerca al grupo dos y pregunta: *¿ustedes terminaron el ejercicio?* (había tres que tenían mal el ejercicio).

Pasa al tablero uno de los niños de quinto a realizar el ejercicio. Mientras el estudiante resuelve, la profesora se acerca al grupo uno y les pregunta si ya copiaron y les dice: *"van sacando el cuaderno de sociales"*.

Luego, retoma el ejercicio en el tablero con el grupo dos.

*¿En la anterior clase les expliqué para que sirve esto del SMD?* Les llama la atención a los de segundo para que hagan silencio.

Esto se usa por lo ingenieros cuando van a hacer una casa. *"Les queda pendiente repasar para la evaluación y lo de proporciones tienen que estudiarlo para el jueves"*.

La profesora ha terminado por hoy con las matemáticas y ahora les dice a sus alumnos:

*"Sacan el cuaderno de sociales"*.

Se acerca uno al grupo y dice: *¿De sociales había un trabajo, no?* Y los niños afirman y muestran sus cuadernos. *¡A ver ahora sí, ambos grados hacen silencio!*

Vamos a compartir entre los dos grados el trabajo de investigación que se dejó para hacerlo con los mayores.

En el grado segundo era complementar en su casa lo de la hidrografía de la vereda. Los de quinto hicieron un trabajo sobre historia local.

Algunos pocos niños del grupo uno hicieron la tarea.

La profesora recoge los trabajos que hicieron los de quinto.

Y les dice: *"para mejor entendimiento cada uno de los compañeritos de quinto va a exponer su trabajo"*. Y, luego, les indica: *¡A ver, hagan silencio!*.

*"Los de segundo, van a escuchar a los de quinto"*

*"Espero que cada uno ponga atención para que en el trabajo vamos a complementar lo de historia local.*

*Inicie, Claudia"*.

La niña lee el trabajo (portada, contraportada, tabla de contenido y desarrollo). La profesora les recuerda a los estudiantes de segundo grado que pongan atención.

Lo más sobresaliente de su trabajo se refiere a los años 80-90, y a la historia del Resguardo. Se refiere también, a la influencia de la guerrilla, así como a la procedencia de sus abuelos y padres.

*"Escuchemos el trabajo de uno de los compañeritos. Ahora, la compañerita Claudia del grado segundo va a leer lo que tiene de su trabajo. Recuerden que estamos en Historia Local"*.

Los de segundo lo hacen en el cuaderno y los de quinto como trabajo escrito.

La niña lee su trabajo.

La profesora dice: *"Ahora vamos con una de quinto, a ver Margoth"*

La niña lee su trabajo, en el cual se habla de la violencia, los problemas de los jóvenes, la creación del colegio, el surgimiento cultivos ilícitos, problemas en las familias.

(Algunos niños salen al baño)

La profesora dice: *"Alguno de los compañeros que tenga lo de historia familiar"*. Y se refiere a aspectos de la historia familiar como el origen de los apellidos, y las prácticas tradicionales de la vida cotidiana de los mayores.

La profesora mira al grupo uno y dice: *"A ver Mayerly, su historia familiar"*

Retoma la atención de todo el grupo hacia el tablero y escribe:

Historia: Fundación

Historia local décadas 80-90

Historia: Familiar.

Historia familiar

Referencia sobre la importancia de la historia y el modo como se trabaja en los grados segundo y quinto.

La profesora dice: *"ustedes saben que a mi me cuesta entender eso de las sociales, por eso el profesor Orlando Hormiga vino y les orientó la clase"*

Son las 10:30 a.m.

La profesora pregunta: *¿A quiénes les preguntaron para hacer la tarea, la investigación? ; y, continua diciendo: con los compañeros de quinto décadas de los 80-90, para conocer qué paso en nuestro Resguardo y en nuestra vereda.*

*Este trabajo queda pendiente y tienen que terminarlo. Los compañeritos del grupo uno ya llegaron a la etapa familiar; ahora, les queda conocer los sitios y dentro de ellos están las quebradas y los ríos. Los de quinto ya conocen esto mejor que nadie. ¿Qué sectores de la vereda quedaron por tamizar?*

*Los sectores de la vereda ¿cuáles son?*

En el tablero está escrito: Talla, Rioblanquito, Garrizal, Centro, Loma P, Verberna, Arrayán.

La profesora dice: *ya habíamos visto las quebradas; nos quedó faltando lo de Garrizal. ¿Eso nos quedó de tarea? ¿Cómo no van a saber si sus papás, ustedes a diario pasan por ahí?*

*¿Cómo le decían antes y cómo le dicen ahora? ¿No hicieron ese trabajo de reinvestigación? Queda incompleto nuevamente. Ahora, con respecto a estos sitios, ya ustedes los conocen. Les voy a preguntar a los de segundo.*

*¿Qué escucharían de la historia familiar de los de quinto, qué les impresionó? Las historias son diferentes porque cada uno nace en una fecha diferente. Se acerca al tablero y plantea: así vamos aprendiendo los hechos que hacen historia.*

*Es necesaria la historia porque es imposible recordar lo que ha sucedido. A los de quinto les explica la organización de las décadas y así van comprendiendo que ha sucedido en los distintos momentos de la historia local.*

*A los de quinto les queda pendiente la tarea de qué paso con la historia de la vereda en durante los 80-90.*

Luego, les da indicaciones sobre la redacción y la presentación de trabajos: *los de segundo el trabajo lo deben continuar en el cuaderno; tienen que averiguar entre mañana y el jueves.*

La profesora borra el tablero y recoge los cuadernos de quinto.

Los niños de segundo se quedan en los pupitres.

La profesora dice: ahora sí; pasamos a lo que teníamos. *Los compañeritos de segundo van a dibujar la vereda La Floresta para ubicar la hidrografía.*  
La profesora escribe en el tablero.

Se dirige a los de quinto y dice:

*"allá se quedan juiciositos realizando la tarea".*

*Con los de quinto vamos revisar los mapas que tenían que traer.* Recorre el grupo y va preguntando quiénes trajeron la tarea.

*"miren los de quinto en la América política, el relieve colombiano, vertientes hidrográficas, mapa político de Colombia...aquí les falta uno.*

*Sistemas independientes.*

*"estos mapas debían de presentarlos hoy; otros, los recibo el jueves para quienes no los trajeron"*

La profesora les muestra: *"aquí tienen un libro donde están los mapas; porque les sirve hacer los mapas, porque así se los aprenden y memorizan y cuando ya se los pidamos, ya van a saber ubicar.*

Luego, revisa el libro "pobladores" con los niños.

Los del grupo uno siguen haciendo el mapa de la vereda. Ella le corrige el dibujo a un niño del grupo uno, quien se acerca a pedirle ayuda.

Luego, saca los pliegos de papel y se los entrega a los niños de quinto para que lo corten en octavos y así puedan dibujar los mapas.

Y, después, busca entre su material, los croquis del mapa de la vereda para el ejercicio que desarrollan los de segundo.

Y, de esta forma, todos los niños trabajan en las actividades que la profesora ha promovido. No hay afán de controlar la disciplina del grupo; hay bastante movilidad de todos en el salón.

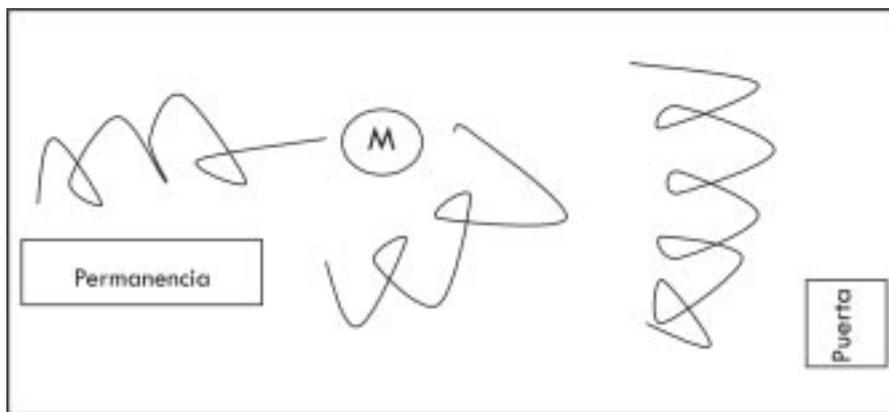


Gráfico No.6 Movilidad de los niños en el interior del salón en el momento del trabajo con dibujos.

11:15 Descanso (durante este tiempo los niños ven la televisión)  
Se organizan los niños en el comedor y hacen la fila para recibir el almuerzo que les brindan en el restaurante escolar.

12:15 Regreso al aula  
Continúan en la labor de realizar los mapas  
La profesora sale a atender un asunto en la huerta.  
Los niños siguen trabajando en los mapas.

12:40 La profesora pregunta a los niños de quinto si ya terminaron los dibujos. Enseguida, recoge la actividad con los de segundo respecto al trabajo de ubicar las quebradas en el mapa de la vereda.  
Luego, pide el cuaderno a los niños ubicados en la última fila.  
Los niños se unen con libertad en el aula de clase; la puerta siempre está abierta y a pesar de que no existe tanto control, se mantiene un ambiente adecuado de trabajo (no es silencio y quietud total por parte de los niños).

La profesora se acerca a la última fila y revisa uno de los cuadernos y la tarea que han realizado los niños. Corrige, pregunta e induce a que los niños mejoren el ejercicio de ubicación de las quebradas y los ríos de la vereda (grupo uno).  
La profesora les pasa un mapa para que les sirva de guía.

1:00 p.m. La profesora dice: *ahora si, para los de segundo que ya terminaron, dejan el dibujo para colorearlo en la casa; ahora sacamos el cuaderno de ciencias naturales.*

*Los de segundo pasamos a ciencias naturales. ¿ya se ubicaron?  
¡Vea usted, todavía está en ciencias sociales, pásese a ciencias naturales!  
Silencio, los de segundo. Los de quinto voy a hacerles un recorderis en qué íbamos. Vimos lo del aparato digestivo.*

En el tablero escribe:

- Aparato digestivo
- Respiratorio
- Sistema articulatorio
- Óseo

La profesora pregunta: *¿se acuerdan de alguna parte del aparato digestivo? ¿De qué se acuerdan? Sin ver atrás del sistema respiratorio, acuérdense ¿qué más se acuerdan?*

*¿Cuál es el órgano principal del sistema respiratorio?*  
Alguien dice: *los pulmones.* Y, ella, continúa: *¡Eso! Los pulmones.*

Ahora si nos vamos con el sistema circulatorio.

*¿Cuál es el principal órgano del sistema circulatorio?*

Y llegamos a donde estábamos, el sistema óseo. Óseo *¿con qué tiene que ver?*

Un niño responde: *con la calavera y las costillas; eso tiene que ver con los huesos.*

La profesora pregunta: *¿Se acuerdan algún hueso?*

Una niña dice: *el radio.*

La profesora pregunta: *¿Cómo se llama?*

La niña dice: *las costillas.*

La profesora pregunta: *¿Dónde tienen las costillas ustedes?*

Los niños señalan en su cuerpo. La profesora dice: *¡eso!*

*¿de cuál otro hueso se acuerdan?*

Un niño dice: *brazos.*

La profesora pregunta: *¿Cómo se llama el hueso del brazo?*

El niño plantea: *Cúbito.*

La profesora dice: *otro ¡acuérdense!*

Un estudiante dice: *la clavícula.*

La profesora pregunta: *¿Cuál otro hueso se acuerdan?. ¿El de aquí cómo se llama?*

Un niño dice: *fémur*

(P) Fémur, ojo con la tilde.

La profesora señala el antebrazo, y pregunta: *¿éste cómo se llama?*

Luego, les indica:

*Búsquenlo en el cuaderno, a ver ¿cómo se llama? Húmero.*

*Ahora dejamos esta parte de los sistemas y vamos a pasar a otra cosa, sin olvidar lo que vimos.*

*Vamos a trabajar sobre adaptación al medio. Hoy vamos a trabajar sobre un tema que se llama **suelo**.*

*En el cuadernito van a escribir un título que se llama suelos y les voy a hacer esta pregunta: ¿Qué es suelo para ustedes?*

*Cada uno responde debajito lo que usted crea. Qué entienden ustedes por suelo. Cada unito escribe qué entiende por suelo.*

Pasa una niña al frente con su cuaderno y se lo entrega a la profesora. Luego, van pasando los demás y hacen lo mismo.

*¿Ya contestaron?*

*"¿Entonces, qué están haciendo? Cinco niños ya me mostraron lo que sacaron; eso no es de pensar tanto".*

La profesora se queda en frente esperando la reacción de los niños. Se sentaron ahora sí; van a leer el concepto.

*Inicie Ana Ilía. ¿qué es para usted? ¡Silencio, por favor!*

La profesora los va nombrando y resalta en voz alta lo que cada niño dice. Los niños están atentos al diálogo con ella.

1: 15 p.m. Los niños del grupo dos siguen trabajando solos.

Mientras, la profesora continúa recogiendo los planteamientos de los niños.

Se acerca a un estudiante, y revisa su cuaderno. Pregunta: *¿qué dice aquí? ¿qué escribió usted? ¿para usted qué es suelo?...*

*¡Eso, donde están los animales!*

*Miren que la mayoría dijo para qué sirve el suelo y otros dijeron qué es el suelo.*

La profesora escribe en el tablero:

**Es la tierra que existe en algún lugar. Sirve para poder vivir, criar animales; para caminar tanto animales como humanos**

*¿Quién camina?*

*En la tierra que más hay*

*Fuera de las plantas ¿qué más hay?*

*Lo que acabaron de ver en sociales ¿qué es?*

*Entonces, en el suelo también hay agua.*

*Wilson ¿qué fue? ¿lo mordió una pulga?*

Los niños de quinto que van terminando sus ejercicios los dejan en el escritorio de la profesora.

*¿Hay algunos otros seres vivos?*

*¿Qué encuentran ustedes cuando van caminando?*

*¡Eso, piedras! ¿eso cómo se llama?*

*Eso, además de ser seres inanimados ¿cómo se llama?*

La profesora completa la definición que ha estado escribiendo en el tablero.

**Crecen las plantas y permanecen los minerales**

La profesora se va guiando con una cartelera y plantea: Van a complementar la definición del cuaderno con lo que tenemos en el tablero.

*¡Ya, los de quinto, por favor!*  
*¡Marquen los trabajos!*  
*¿Éstos son los suyos Margoth?*  
*Margoth le responde: sí, señora.*  
*La profesora interroga: ¿están marcados?*  
*Margoth: sí, señora.*

La profesora sigue mirando la cartelera que tiene sobre el suelo, y dice:  
*¡A ver los que tumbaron papeles al piso, por favor, los recogen!.*  
La profesora se dirige al grupo dos. Va revisando los cuadernos de los niños del grupo uno y va mirando cómo desarrollan el ejercicio.  
Les lee la definición del tablero para ayudarles al ejercicio.  
Los de quinto están parados en la puerta viendo hacia fuera y la profesora pregunta: *¿qué paso?*  
Están expectantes por ver a un niño que se ha mareado.  
Los niños del grupo dos se distraen y miran a los de quinto para enterarse de lo que pasa.  
Los niños le dicen a la profesora que ya están listos.

Ella borra lo que está escrito en el tablero y escribe:

### **Aprovechamiento del suelo**

Pregunta *¿ya escribieron lo que está en el tablero?*

Los niños contestan afirmativamente.

*¡A ver! les pregunto a ustedes mismos, ¿en qué creen ustedes se aprovecha el suelo?*

La profesora repite lo que cada niño va planteando; luego, escribe en el tablero:

### **Agricultura**

Para las vacas *¿cómo se llama?*

La profesora escribe en el tablero:

### **Ganadería**

*¿Para qué más? ¿ah?*

La huerta de la casita, donde se tiene la vaca, *¿para qué más?*

La profesora escribe en el tablero:

### **Industria**

*Y todo lo que tenemos aquí al lado ¿cómo se llama?*

### **Montañas y bosques**

Miren que ustedes están en esta etapa y ya deben manejar estos términos. Por ejemplo, cuando les hablen en la Sierra o en Popayán de la agricultura, ya saben que eso se trata de, y escribe:

**Agricultura = trabajar las huertas caseras, chagras, caseras**

*Se acuerdan que el profesor les explicó sobre las chagras. Por eso cuando les hablen por allá, fuera del resguardo, de la agricultura; se trata de los de las huertas caseras y chagras.*

*Cuando les hablen de la ganadería, se trata de la cría y tenencia de animales como las vacas.*

La profesora escribe en el tablero:

**Ganadería = cría y tenencia de animales - vacas**

*Deben distinguir, cuando se habla de harto ganado se dice extensiva.*

*Cuando se tiene poco ganado, se llama ganadería intensiva.*

*Cuando hablamos de la industria, nos referimos a la construcción de casas, muebles.*

La profesora escribe en el tablero:

**Industria = crecemos plantas para hacer casas, puertas, puentes, muebles**

*En el suelo encontramos otra cosa que son los minerales ¿qué se hace con los minerales? La profesora escribe en el tablero, debajo de la anterior definición:*

**Minerales: utensilios, herramientas de trabajo, vehículos, entre otros**

Una niña se acerca al tablero y corrige un error que la profesora ha escrito.

**De últimas estaban las montañas y bosques ¿esto para qué es? ¿para qué sirve a nosotros o al suelo? ¿para quién?**

La profesora escribe en el tablero

**Montañas, bosques: reserva de maderas, agua y muchas especies de flora y fauna que se encuentran en esta zona.**

Pregunta, *¿Se acuerdan del video que vieron con la profesora Miryam ¿dónde se hablaba de la fauna y flora ?.*

Luego la profesora escribe en el tablero, debajo de la definición anterior:

**Flora  
Plantas**

**Fauna  
Animales**

1:45 p.m.

La profesora pregunta: a ver los de quinto *¿para dónde van?*. Algunas voces responden: *al baño*. Ella replica: *todos para el baño, no creo!*

Continúa: *ahora si me voy con los de quinto; acabe de copiar los del table-ro.*

A medida que se acerca la hora de finalización de la jornada, los niños se inquietan y en el salón el ruido va creciendo.

La profesora se dirige a los niños del grupo dos y les pide los cuadernos. Luego, les dice: *de quinto, me hace el favor el compañero Ilver y Margoth me prestan el cuaderno de todas las áreas.*

*Los niños de quinto tenían en ciencias naturales lo de la luz. Ahí se va a hacer una serie de trabajos/experimentos. Algunos me deben algunos experimentos; no se qué seguimiento le han hecho al crecimiento de la planta.*

La profesora se acerca a los pupitres de los niños de quinto y va revisando qué han hecho los niños.

Hacia las dos de la tarde, la jornada escolar concluye con la formación de todos los alumnos en el patio del centro escolar.

Se realiza la entrega de las varas de la guardia escolar y la presentación de las informaciones sobre novedades en el establecimiento escolar.

En este momento, se encuentran al frente de las filas los niños de la guardia escolar, quienes portan una vara de mando, y empiezan su tarea de orientar y distribuir labores de aseo del patio, y, posteriormente, mientras la rectora se dirige a los niños de la escuela para darles ciertas informaciones, se dedican a la supervisión de los niños que se encuentran en formación.

Salimos de la escuela y durante una parte del camino vamos junto a pequeños grupos de niños y niñas que se dirigen a sus casas.

Regresamos a caballo, pues el camino es largo, dos horas bajando por la montaña.

Aurora prefiere caminar.

Hacia las cuatro y media de la tarde entramos al casco urbano de Río Blanco, donde reside Aurora y su hermano Orlando, quien también es maestro en la escuela La Floresta.





**Cultura, comunidad  
y escuela:  
una reflexión sobre  
las practicas y los saberes  
pedagógicos**







## 4. CULTURA, COMUNIDAD Y ESCUELA: UNA REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS Y LOS SABERES PEDAGÓGICOS

### 4.1 DEL SENTIDO DE LA ESCUELA

**L**as propuestas de las organizaciones indígenas del Cauca han planteado redefinir los propósitos de la escuela hacia la organización comunitaria, orientada a ganar autonomía para las poblaciones indígenas. Este planteamiento es compartido principalmente en los centros educativos donde la organización indígena tiene más arraigo, como la escuela comunitaria El Manzanal que fue construida y apoyada con recursos de las comunidades y las organizaciones indígenas:

*En esa época no teníamos una escuela; no había ni una junta de acción comunal, en esa época no se hablaba de educación propia ni de autonomía. Los mayores no eran estudiados, pero tenían una gran capacidad en cuanto a la definición de lo que hoy llamamos políticas, pero en ese tiempo se llamaba decisión de los mayores. En esa época, iniciaron la organización internamente, nombraron un profesor comunitario que comenzó a trabajar sin remuneración; iban de casa en casa a esas clases. Arrancamos con los adultos. Posteriormente, se dijo es importante arrancar con los niños, tener nuestra propia escuela para poder fortalecer una escuela propia. La visión central era que los hijos también pudiéramos leer y escribir. En el transcurso del tiempo se dijo que era importante tener una escuela propia, no en casa de familia que no era un espacio comunitario donde se podía ir a cualquier hora... (Laurentino Tunubalá)*

Igualmente, se fue agenciado a través del proyecto educativo comunitario (PEC), tal como se evidencia en los discursos de las autoridades indígenas y docentes, los fines de la escuela son fortalecer la autonomía y la organización comunitaria:

*La propuesta de parte del Cabildo para trabajar en conjunto con los profesores que era el objetivo principal del PEC, era fortalecer la parte organizativa de la comunidad de Quizgó y la parte cultural, ya que a raíz de muchas influencias de afuera se ha ido perdiendo muchas cosas de la cultura, por eso se trabajó más con el Proyecto Surgir -Cabildo de Quizgó- que estaba apoyando a cuatro profesores bilingües (Sandra)*

Incluso, algunos docentes retomaron la autonomía cultural como fin explícito de la formación de los niños y niñas. Por ello, Samuel señala la tensión entre ser indígena y querer enseñar ese "ser indígena guambiano". Siendo consciente de la función política de la educación, su preocupación la expresa en la siguiente situación:

*Ver cómo nosotros como maestros seguimos sacando hijos para el Estado, a ver me explico: yo siempre he dicho que el indígena por tener su territorio y lengua, su pensamiento y su vestido debe ser cada día más libre, independiente de tantas leyes y de tantas cosas que llegan; por eso, yo mismo choco con muchos padres de familia, con los mismos compañeros, con los jefes porque en una oportunidad el director me dijo, usted como maestro en su salón es estado, pues, usted recibe plata del estado. Yo, personalmente, decía, yo no me siento Estado; yo me siento es un guambiano que estoy llevando una labor para que el niño del mañana, no sea dependiente del Estado y que ojalá los indígenas seamos cada día más libres, más autónomos porque nosotros estamos perdiendo la autonomía. Eso para mí, ha sido difícil porque yo estoy nadando contra la corriente, pero estoy convencido de que, incluso, un hijo de un mestizo debe ser cada día menos dependiente del Estado; no estudiar para tener un empleo, sino más bien para tener un trabajo independiente en el cual el gobierno no tenga tanta opresión contra el pueblo como ahorita está sucediendo. Esto es lo que más me talla.*

Esta perspectiva es menos desarrollada en los centros educativos en los cuales la organización indígena ha tenido poca influencia en su conformación y plan

curricular, como es el caso de la Institución educativa urbana mixta de Toribio, cuya filosofía plantea:

*Orientar la formación de estudiantes con bases democráticas, principios de autonomía, participación a través de una pedagogía activa. Se fomentará la formación de valores, tales como: autoestima; cumplimiento en el trabajo, respeto, tolerancia, justicia, solidaridad sin discriminación (Tomado del Boletín informativo del estudiante. 2001.)*

También, es el caso de la Floresta donde el resguardo no ha logrado construir un proceso etnoeducativo propiamente dicho. Esta escuela no cuenta con un PEC, aunque hay un coordinador de Etnoeducación por el Resguardo, que trabaja en relación directa con el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, y de otra parte, en el interior del magisterio hay dificultades respecto a ponerse de acuerdo en el tipo de educación que quieren promover y en el papel de la escuela y de los maestros en el proceso organizativo y de la formación Yanacona.

Para articular la educación a los fines organizativos del movimiento indígena, sus líderes luchan por controlar la cotidianidad de la vida escolar a través de legitimar una normatividad para la Etnoeducación, mantener instancias educativas como programas, comités o proyectos de educación, jerarquizar el nivel educativo a las autoridades y comunidad, construir establecimientos, incidir en los recursos económicos, los currículos, la selección, formación y evaluación docente, los convenios y los materiales escolares.

En la cotidianidad de los centros educativos, se pueden destacar prácticas que promueven en el ambiente escolar los propósitos de legitimar a la autoridad y la vida indígena. Por una parte, se trata de posicionar el reconocimiento de la autoridad indígena a través de la participación de los maestros en los eventos colectivos:

*Según la ley, nosotros ya hacemos parte del estado, y como tal, tenemos que trabajar en la escuela, o sea, a nosotros no se nos deja perder un día; eso es un problema, hoy en día. En el anterior congreso que se realizó, organizado por intermedio de CRIC, a la marcha a nosotros no se nos dejaba ir, solamente podían ellos [los maestros comunitarios]; ellos no tenían ningún problema, a nosotros si nos íbamos nos descontaban esos días. Sin embargo, yo participé, así nos descontaron los tres días; eso es deber de uno como*

*indígena, apoyar. Todos los docentes que estábamos nombrados en provisionalidad, recién nombrados y que somos indígenas, todos participamos. No nos hicieron ningún castigo porque el cabildo nos apoya y el CRIC también. Como se dice, por ese lado no nos pueden tocar. (Pablo Emilio)*

De otra parte, desde la dimensión organizativa, algunos cabildos intentan una reflexión distinta sobre lo que significa educar, de tal manera que las comunidades asuman de forma más compleja su tarea de acompañar y complementar el trabajo que se adelanta en la escuela:

*El Cabildo ha delegado y ha capacitado a los padres de familia haciendo que ellos caigan en cuenta que la educación no es solo aprender a leer y escribir, es mucho más allá; se debe estudiar pero para que se contribuya al auto sostenimiento y convivencia, por eso el cabildo, está controlado, se hacen reuniones con los docentes. Una tarea que se dejó es que se investigara en cada centro cuál es la problemática. En el Manzanal era que la mayor parte de la población dependía del ladrillo y de ahí se analizó si excavar la tierra que va a pasar. Hoy, escuelas tienen un diagnóstico, planeamiento conjunto del resguardo; lo difícil es controlar participación activa (Laurentino Tunubala)*

Que incluya los contenidos de aprendizaje:

*En sociales, se trabaja lo de cabildo porque los padres lo dicen y el cabildo nos exige porque la juventud de ahora no sabe qué es un cabildo, cómo está conformado, quién es la cabeza. Dicen que en la escuela tienen que comentar eso, el respeto al cabildo, las funciones, todo lo que tiene que ver con el cabildo y la vereda.*

Y la evaluación:

*La evaluación en las clausuras, a final del año, se hace con la comunidad. Los padres de familia son los que dicen cómo les pareció el año, qué se hizo, qué faltó, qué no se hizo, qué está bien o está mal, y el Cabildo también participa en la clausura y da su comentario, su punto de vista. Van delegados del Cabildo y de educación y nosotros también los invitamos. Este año hemos organizado el día de las ofrendas con cabildo, el cabildo participó, los padres de familia, los niños, la comunidad.*

Además, de reproducir en la escuela formas de organización como el cabildo y la guardia escolar. En el caso de la guardia escolar, viene asumida desde la idea de la guardia indígena, que se ha creado en muchas de las comunidades. Igualmente, en los manuales de convivencia se antepone la autoridad del Cabildo. Así por ejemplo, en la escuela El Manzanal se expresa que los maestros tienen como deberes participar y colaborar en la elaboración del PEC, asistir a reuniones, asambleas y eventos de la comunidad a los cuales sean convocados, acatar y respetar las decisiones que tome la comunidad y el Cabildo, velar por el buen uso y mejoramiento de los planteles educativos, contribuir con el desarrollo y fortalecimiento de la identidad cultural y de la comunidad, proponer alternativas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación. En lo concerniente al Cabildo, se plantea el derecho a exigir una educación acorde con las características culturales y que respete y desarrolle la identidad cultural de la comunidad, a que sea respetada su autoridad, su autonomía y las decisiones que en beneficio de la comunidad educativa sean tomadas, velar por la buena conducta y vigilar el cumplimiento de las labores que desempeñan los profesores, a recibir el apoyo, respecto y colaboración de los profesores. Todos estos enunciados se expresan también en prácticas concretas en las cuales maestros, estudiantes y líderes asumen roles distintos a los que tradicionalmente ha impuesto la escuela para unos y otros. De esta manera, las familias y el cabildo intervienen también en el debate pedagógico, y los maestros y las maestras se comprometen con los asuntos de la comunidad y no sólo con lo escolar.

Por otra parte, se trabaja en legitimar un modo de vida indígena a través de socializar a los niños y a las niñas en el territorio y la cultura local. Dado que se trata de poblaciones que han sufrido fuertes procesos de homogenización, la estrategia que soporta el proyecto político consiste en una revaloración étnica que se traduce en la reapropiación de las cosmovisiones, la lengua indígena y particularidades culturales.

*El gobernador y los mayores dicen que no hay que dejar atrás la parte cultural, nosotros decidimos y también los padres de familia, decimos que hay que enseñar la parte de nosotros, que hay que enseñar de igual manera, que si no valoramos lo nuestro, se pierde, aunque algunos papás no les gusta que vean tanto la parte cultural porque son evangélicos, pero hay que valorar todo (Bolívar).*

De esta manera, es frecuente que los objetivos pedagógicos se orienten a que los niños y niñas asuman la cultura local, la lengua indígena y el territorio, como ejes centrales de de formación. Samuel plantea como objetivo general: "Acom-

pañar al niño en su proceso de desarrollo socio-pedagógico, para fortalecer los principios culturales de identidad; territorio - lengua - pensamientos - costumbres y creencias para ir creando nuevos valores de interculturalidad, tomados en concordancia con el PEG -Proyecto Educativo Guambiano que tiene como ejes: a). Territorio: fortalecimiento y recuperación, b). Lengua y pensamiento (cosmovisión) y bilingüismo, costumbres, c). Autoridad - Autonomía, d). - Interculturalidad".

De otra parte, en Laguna Seca, en un documento elaborado por los docentes de la institución, se expresa que los objetivos son: recuperar y valorar la cultura "nasa" para el mejoramiento de la educación propia; retomar las costumbres, tradiciones y valores éticos culturales de los nasa en el proceso educativo para obtención de mejores logros; inculcar la educación intercultural para que el niño conozca la diversidad de culturas y pueda convivir con ellas; vincular a la comunidad en la nueva modalidad educativa para conformar un sistema de información constante; fomentar en los niños el amor por su cultura para que así se sientan verdaderos difusores de su identidad cultural.

Estos elementos permiten mostrar la convergencia de ciertos principios al conjunto de estas experiencias. Principios referidos al valor de la identidad cultural en los procesos educativos, como finalidad y como estrategia. Y al papel del maestro y la maestra indígena como sujeto formador y a la vez miembro activo de la cultura.

## **4.2 LOS PROYECTOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS (PEC) EN LAS PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS**

Desde distintos niveles, el movimiento indígena, directa o indirectamente, incide en la normatividad y la política educativa para la diversidad étnica del país en asuntos como: destinación de recursos económicos para la educación en zonas indígenas, formación docente, producción de materiales, evaluación y regulación de los maestros y, fundamentalmente, en la construcción de sentidos en la educación para la población indígena.

Una de las mayores incidencias generadas por las propias organizaciones, es el referido a los Proyectos Educativos Comunitarios (PECs), entendidos como un proceso permanente, participativo y comunitario con el cual se articulan los prin-

cipios de los Planes de Vida de los pueblos en tanto reafirmación cultural y social, con los procesos de formación escolar de niños, jóvenes y maestros. En este sentido, los PECs, articulan diferentes dimensiones del ser y del hacer de la educación indígena, tales como: territorio, identidad cultural, autonomía, diversidad, interculturalidad y participación comunitaria.

Desde las diversas organizaciones indígenas, se han promovido acciones para lograr la destinación de los recursos económicos para el sector educativo en sus comunidades, tal es el caso del "Convenio La María", logrado a partir de una toma a la vía Panamericana en el año 2002; algunos de los maestros vinculados al trabajo investigativo que estamos socializando a través de esta publicación, están vinculados laboralmente con recursos provenientes de éste. También está en marcha, un convenio conocido como Ampliación de Cobertura, que incluye la contratación anual de maestros con un salario de acuerdo con una evaluación que los ubica en un escalafón, y materiales didácticos entre los que se pueden incluir elementos culturales.

Luego de haber transcurrido más de treinta años desde que las organizaciones indígenas a través de sus programas de educación crearon formas alternativas para el desarrollo curricular en "sus escuelas indígenas", el enfoque comunitario se va afianzando en los procesos. Este enfoque logra el reconocimiento mediante la figura de PEC, que como lo afirmamos anteriormente, fue la contrapropuesta al Proyecto Educativo Institucional -PEI, establecido en la Ley General de Educación para todas las instituciones educativas del país. La diferencia fundamental está dada precisamente por el ingrediente comunitario dado por la participación de los pueblos en todas las esferas de la educación. Es de anotar, que el grado de desarrollo organizativo, va en consonancia con el de los PECs. Elementos como: territorio, identidad, autonomía, participación y organización comunitaria, convivencia, son comunes en muchas de las iniciativas que se adelantan en diferentes grupos étnicos colombianos. El PEC en tanto expresión concreta de la política educativa local y comunitaria, perfila también al maestro y a la maestra como sujetos de dicha propuesta<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup>Como lo señalan Rodríguez, Chaparro y Martínez (2003:53) en su estudio sobre la implementación de los PEC's en dos pueblos indígenas del país, "Como proyecto, el PEC se alimenta de la educación propia y de la multiplicidad de saberes y valores comunitarios, y toma en cuenta los problemas regionales y las alternativas tradicionales y emergentes que existen para enfrentarlos... En esa perspectiva, el PEC requiere formar un maestro que se mueva en diferentes mundos"

### 4.3 ¿QUÉ ENSEÑAN LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS?

Las áreas de formación básicas corresponden a español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, religión, educación física, estética o expresión artística, como se observa en la tabla 1, que sigue a continuación. Otras áreas son particulares según el centro educativo, tales como tecnología en la escuela El Sesteadero, tecnología de la información, educación sexual en La Floresta y caligrafía en Laguna Seca. En cinco de las escuelas se trabaja una segunda lengua, inglés en Río Blanco y lengua indígena en cuatro escuelas: namtrik en El Manzanal y Guambia, nasa yuwe en Toribio y La Gaitana.

Todos los docentes acuerdan que deben trabajar desde una perspectiva intercultural, que para ellos significa trabajar tanto la cultura y el contexto local como el conocimiento escolar. En el caso de los docentes que manejan una lengua indígena, también una enseñanza bilingüe:

*Con niños indígenas me parece importante trabajar la parte intercultural porque estamos enfrentados a dos situaciones, el español y el nasa yute. La parte cultural trabajarla simultáneamente con lo externo que también influye, ¿qué hago yo con trabajar el nasa yuwe y no tengo en cuenta lo que influye del exterior?, sería muy etnocentrista, me gusta mirar las dos visiones (Bolívar)*

La enseñanza de las lenguas indígenas depende del contexto de bilingüismo tanto del docente como de la población. Cuando entre la población y el maestro hay alto nivel del uso de la lengua, esto se repite en la escuela como es el caso de Laguna Seca y Guambía, donde no es solo una materia sino que hace parte importante del aprendizaje y se usa frecuentemente en las interacciones entre maestro - alumnos, incluso en otras áreas y momentos:

*Las clases las doy en nasa yuwe y español porque al principio no me entendían si hablaba puro español. Desde primero se les empieza a dar el castellano aunque no entiendan, ya al año van entendiendo, no lo hablan pero uno los manda a un mandado y ellos lo realizan. En la casa solo hablan nasa yuwe; los niños no aprenden el castellano en la casa, si acaso la mayoría de los padres de familia saben firmar. Matemáticas las doy en español, les explico algunas cosas en nasa yuwe (Bolívar)*

En los casos en los cuales docentes como Sandra y Pablo tienen un buen manejo de la lengua indígena pero la población la usa poco, la lengua indígena se reduce a la materia y a espacios esporádicos en otras áreas o momentos. También se presenta el caso, como en Río Blanco en donde no hay la presencia de una lengua indígena. En la escuela Sesteadero, el docente no habla la lengua nasa yuwe, lo que se convierte en una limitante:

*La vereda del Sesteadero, una población netamente indígena, un 95%, podría decir, hablante del nasa yuwe que es esa una de las dificultades que yo he tenido. Las reuniones allá se hacen en nasa Yuwe. Desafortunadamente, yo no lo hablo, más o menos entiendo una que otra cosita, entonces esa es una limitante; yo siento que es una limitante. (Yimer)*

En lo concerniente a una enseñanza intercultural, el abordaje de la cultura indígena y el contexto local es heterogéneo y se nutre de la experiencia y formación de los maestros en el campo de la Etnoeducación, lo que les ha permitido ver la práctica pedagógica como un proceso dentro del que se pueden vincular elementos, acciones y situaciones que sirven para complementar los procesos educativos y formar dentro de los contextos, necesidades y valores de las comunidades. En algunos casos, el tratamiento de la cultura local se hace a través de la articulación de ciertos saberes tradicionales en el abordaje de contenidos, resolución de problemas y ejemplificación de conceptos, como es el caso de la enseñanza de los tejidos artesanales, proceso que además de enseñar el ciclo de producción y procesamiento de la lana, forma en la perspectiva estética y de significación de la cosmovisión.

En ciencias sociales, es frecuente generar procesos de identificación de los pequeños ante sus realidades y las de sus antepasados; por eso, el contexto se vincula como un espacio interesante sobre el que se puede aprender, que tiene una historia que se puede indagar, que se puede ubicar en un mapa con sus respectivos ríos, bosques y sitios sagrados. En su trabajo curricular, Aurora le otorga un valor muy importante al tema de la historia por considerar, que a través de esto, se puede entablar un análisis de la crisis que enfrenta la comunidad durante los años ochenta y noventa que hace alusión al tema de los cultivos ilícitos y el impacto negativo que esto trajo, tanto en la vida de las familias, como en el conjunto de la vida social.

En el área de castellano, se realizan ejercicios de lecto escritura a partir de la cosmovisión indígena utilizando la tradición oral de mitos, leyendas y cuentos, lo

que permite articular la práctica de una lectura con sentido que reafirme ciertos valores y concepciones culturales particulares.

Un elemento recurrente es utilizar las expresiones manuales y artísticas locales como los tejidos de lana de oveja y de fibra vegetal y las danzas. Así por ejemplo, Aurora reconoce el gusto que le encuentra a su labor en la enseñanza de lo artístico dentro del que destacan las danzas propias de la comunidad y el desarrollo de las artesanías:

*Lo que más me gusta de ser profesora es compartir con ellos y trabajar lo que es manualidades. De manualidades les enseñé lo que es tela. El año pasado trabajamos barro; este año estamos haciendo fundas. Lo hacen igual niños y niñas, les gusta mucho; los niños, inclusive este año los de quinto, todos hacen costura...(Aurora).*

Otras veces, la planeación académica explicita los temas de la cultura local por tratar en las diferentes áreas, como se evidencia en la programación realizada por el profesor Samuel:

Tabla 1: Planeación de áreas, Instituto Agrícola Guambiano  
Proyecto Etnoeducativo Grado 2°

CIENCIAS SOCIALES	
La familia	Origen de la familia, integrantes de la familia, relación e interacción familiar, medios de subsistencia, educación en la familia El fogón, la comunidad, El Cabildo, escuela-colegio-universidad Problemas familiares, costumbres
El territorio	Yau, yaugatan, yapintrogo, kusroiyou, yastau perab, Munabatso, Nugotrasro
El trabajo	¿Qué es el trabajo?, ¿Quiénes lo realizan?, ¿Para qué sirve? ¿Formas de trabajo?
Valores humanos	Respeto, solidaridad, honradez, tolerancia, responsabilidad Religiosidad, autoridad, autonomía
Antivalores	La pereza, deseo y desorden, envidia, cleptomanía, egoísmo, ambición

CIENCIAS NATURALES	
La naturaleza	La tierra, el agua, el fuego, las plantas, los animales, el sol, la luna y las estrellas
El hombre (misag)	Origen, cuerpo humano, higiene
Dioses	Pishimisag, Pishau, Musimera, Pishimisag, Pishimarob, Pishí (armonía), Integralidad Dios-hombre-naturaleza
Medicina tradicional	Kebasrob, Merob, Pishimarob
MATEMATICAS	
Números naturales de 0 a 1.000	Números naturales de una sola cifra (Representación en conjuntos de los números de una cifra, sumas de números de una sola cifra, restas con números de dos cifras, representación de conjuntos representados con números de una cifra). Números naturales de dos cifras (números naturales de dos cifras, sumas con números de dos cifras, restas con números de dos cifras, conteo de números ascendentes de uno en uno, de dos en dos, de tres en tres, de cuatro en cuatro y de cinco en cinco).
HUMANIDADES	
El guambiano como lengua materna	Desarrollo de la legua y pensamiento Desarrollo de la oralidad Canto y poesía guambiana Lecto- escritura

En algunas ocasiones, se ha intentado trabajar a partir de problemas locales y a partir de ahí integrar las diferentes áreas, como es el caso de La Gaitana, que tiene la siguiente propuesta de trabajo escolar a partir del nasa tul que es el espacio alrededor de la vivienda:

*Ahora tenemos un trabajo que vamos haciendo para los contenidos a partir del Proyecto Pedagógico que estamos haciendo las tres escuelas asociadas: Loma del Carmen, Loma Amarilla y Laguna Seca. Tiene que ver con la agricultura tradicional; nosotros vimos que se necesita cultivar la tierra porque en el futuro no se va a tener para el sustento; miramos qué se hace para sembrar el*

*fríjol y el maíz, el calendario agrícola y otras cosas. Se hace como clase de nasa yuwe; los niños participan, mañana traen una tarea que están averiguando con los padres sobre las plantas que utilizan en la siembra del maíz para que no se gorgoje, no se caiga al suelo, no le de chamusquina. Por medio del dibujo; ellos van expresando, más trabajo es con el dibujo, dibujan y les colocan los nombres; ellos escriben con más facilidad en nasa yuwe. Lo que se quiere es que sembremos todos los productos que se dan aquí; muchas familias tienen los productos; pero no los consumen porque no los preparan; mejor recrear esos cultivos con la forma de preparación. Vamos a trabajar ese proyecto entre septiembre y noviembre; estamos haciendo la investigación, nos falta procesarla para que nos quede un material para las escuelas. La Secretaria de Educación de Silvia nos da la capacitación docente y están colaborando con el proyecto (Bolívar).*

Tabla 2: Planeación de contenidos

	Grad.	Propósito pedagógico	Aspecto por investigar
		Que el estudiante valore el nasatul desde el espacio escolar y familiar	Cuáles plantas se están perdiendo dentro del nasa tul que son de alto nivel nutricional
		Que el estudiante aprenda a diferenciar qué es una plaga y qué es una enfermedad Aprenda a diferenciar los seres vivos vegetales y animales y qué animales se alimentan de plantas o animales	El origen de los vegetales desde la cosmovisión nasa (que se cultiva en el huerto, aporte que hacen los vegetales al suelo (maíz, fríjol)
Ciencias Naturales	4°	Que el estudiante valore la comunicación en Nasa yuwe	Importancia de la comunicación en Nasa yuwe, recuperación de la palabra
	5°	Que el estudiante aplique el alfabeto nasa yuwe a partir de los grafemas de la propuesta de unificación Que el estudiante lea y escriba fácilmente composiciones, cuentos y saberes con relación al tul	Nasa yuwe en la minga, Importancia de la lectura y la escritura en Nasa yuwe La ortografía en Nasa yuwe, cuentos y mitos sobre los productos (maíz, arracacha, fríjol); las señas

		<b>Propósito pedagógico</b>	<b>Aspecto por investigar</b>
Nasayuwe	4°	Que el estudiante aprenda a escuchar, dialogar y recopilar palabras para que transcriba en español. Que aprenda a valorar el diálogo de los mayores	Definir qué diálogos queremos investigar Definir palabras y tareas que podemos investigar sobre los saberes
Español	5°	Que el estudiante construya oraciones con facilidad en ambos idiomas recuperándolas durante las mingas y demás actividades	Ortografía en ambos idiomas Signos de puntuación
	4°	Que el estudiante aprenda a realizar operaciones matemáticas con las prácticas de campo; sepa hacer cálculos matemáticos (cantidades, proposiciones)	Sistema de medición usados por los mayores Nasas. Comparaciones y análisis de los sistemas de medición.

Trabajar la cultura local presenta dificultades dado que es un saber que se maneja en las prácticas cotidianas poca escolarizadas. Además, porque entra a competir con otras percepciones culturales, como lo plantea el maestro en un reporte de clase:

*Los estudiantes de quinto sobre el relato que dice que "nosotros los nasa somos de origen estrella y agua (A'h y Yu)" cuestionan que si los nasa venimos de estos dos elementos ¿de dónde son originarios los blancos y los guambianos?, les digo que los blancos son originarios del barro, según las escrituras sagradas, y los guambianos, del arco iris (Bolivar)*

Saberes que anteriormente fueron negados en la escuela, hoy hacen parte del currículo porque desde el punto de vista etnoeducativo, este trabajo es definitivo ya que se considera, de una parte, que los padres no están haciendo la formación en este plano de la vida, y de otra, que la religión evangélica por ejemplo, promueve el abandono de los rituales locales, con lo cual algunos docentes tratan de que perduren a través de la escuela:

*Los padres de familia que son de la religión evangélica ya han perdido ese pensamiento y no les inculcan a los niños en los hogares, lo saben, pero no lo transmiten; tienen más interés en la religión, por eso, van perdiendo los valores; hay que reforzar porque uno de niño no le da importancia, pero, a medida que va creciendo, va grabando algunas cosas, y eso le sirve; al ir reforzando, ellos van recordando. Cuando vemos un tema, como por ejemplo, una creencia, dicen: si eso me decía mi mamá, mi papá, mi abuelo... Los evangélicos ya no influyen tanto, más antes uno tenía que pedir permiso para que dejara bailar alguna danza, pero ahora ya no; les hemos dicho que un baile no es pecado; de tanto hablar con los padres de familia, ya van comprendiendo. Ya casi no se presenta esa división por la religión porque se han hecho rituales en asambleas grandes. Los medios de comunicación como la emisora comunitaria valora la cultura; los asesores dicen que todo lo que poseemos tiene su historia: las plantas, los animales; los médicos también ayudan en esa parte cuando participan en las reuniones.*

En algunos casos, la valoración de los padres de familia frente a la cultura local no siempre es positiva; el mismo planteamiento que dice que la escuela es para enseñar lo propio, genera fricciones y desacuerdo porque para algunas familias, la escuela no tiene por qué ocuparse de lo que se supone es un saber propio de la comunidad y que se logra desde el espacio cotidiano del mundo familiar o del mundo de la vereda.

*Yo les puse un trabajo de investigar sobre las técnicas de trabajo antiguas. Como en la vereda existieron los bueyes, yo pensé que sería bueno averiguarlo. Cuando llegó una niña de familia de protestantes y me dijo: que mi abuela dijo que eso no sabía y que no jodiera... entonces dónde queda uno, ¿quieren al niño, le van a colaborar? ...*

*Por ejemplo, el profesor Orlando hizo un trabajo de rescatar todas las artesanías antiguas sobre el proceso de la lana y todo eso, y qué bonito, porque algunos padres de familia vinieron, les enseñaron, les explicaron, pero otros no, inclusive no entregan trabajos... Entonces, uno dice qué, si viniera por norma, pues, uno se da cuenta que la gente cuando viene algo de afuera, ahí sí, eso es y hagámoslo; pero cuando es lo nuestro, es poco lo que le paran bolas....  
(Aurora)*

La religión es una de las áreas de formación que genera mayores tensiones entre los miembros de la comunidad, dada la adscripción diferenciada que tienen las familias. Maestros como Bolívar, tratan de articular algunos aspectos de la religión católica con elementos propios de la cosmovisión de lo nasa:

*En religión vemos la historia de Juan Tama, los sitios sagrados, las lagunas, los ritos, de los médicos. Si les voy a hablar de Dios, digo que Dios está en el cielo; que Dios está en todas partes; en los nasas decimos que los dioses se encuentran en las lagunas y todo eso; yo hago una relación, una comparación, yo trabajo las dos. Pero es el mismo Dios, no es otro, sino que a nosotros nos impusieron tantas cosas. Ellos como que ya van entendiendo. Yo tengo material de Juan Tama; yo enseño eso porque me parece importante; de pronto a uno no le enseñaron eso, le hablaron de Dios, pero no le hablaron de la cosmovisión de nosotros; ahora que uno hace relación, entonces no tiene diferencia, sino que uno compara y es lo mismo; no es otra cosa ...*

Para maestros como Samuel, la religión católica ha sido un elemento fundamental en la formación familiar y escolar del maestro; lo que ha marcado su vida personal y su ejercicio profesional, es así como en su clase se trabaja tanto como área como parte de la formación.

Otro elemento de dificultad tiene que ver con la decisión de la selección y el tratamiento de la cultura local que se manifiesta en la escuela. El maestro Yimer considera que la violencia escolar está ligada a esa forma tradicional de castigo que se vive dentro del pueblo nasa y dentro de la familia, donde ésta es concebida como mecanismo para hacer justicia y llamar al orden:

*Esto es muy importante porque tiene que ver con la manera cómo pedagógicamente se asumen esos principios de qué es lo que se asume de lo propio y qué es aquello de lo propio que es necesario transformar, y que no necesariamente todo el mundo tiene claro eso; no todo etnoeducador tiene la capacidad de, por ejemplo, en un momento, cuestionar algo como eso; también, por temor, un poco por temor a no responder a las expectativas de la autoridad, de la comunidad.*

## 4.4 ¿CÓMO ENSEÑAN LOS MAESTROS?

La jornada de trabajo escolar es continua; comprende seis y media horas, programada entre las 7.30 u 8 a.m. y las 2 o 2.30 p.m., con un periodo de descanso de media hora y otro de una hora para el almuerzo. La alimentación es proporcionada por los centros educativos a través de la financiación de entidades nacionales como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y las autoridades locales, alcaldías y cabildos, con un apoyo económico o en especie, de los padres de familia. Por los problemas de seguridad alimentaria a nivel familiar, los docentes consideran que el restaurante escolar es un incentivo importante para que los niños y niñas asistan a la escuela.

Los seis docentes trabajan en la Educación básica primaria. En este nivel de escolarización, cada docente imparte todas las áreas de formación en uno o dos cursos, aunque el caso de Pablo es diferente porque le corresponde trabajar la asignatura nasa yuwe en varios grados y, temporalmente, educación física cuando se tienen problemas con la planta docente. Los maestros que trabajan simultáneamente en dos cursos, como es el caso de Bolívar y Aurora, suelen ubicar dentro del salón, varios grupos y van turnando el trabajo, aunque, a veces, trabajan un mismo tema con los dos grados.

En el desarrollo de la jornada, se puede observar que la relación entre alumnos y profesores es una relación tranquila, no hay afán de controlar la disciplina del grupo; el trabajo se desarrolla sobre el uso de un esquema pedagógico más descargado de la normatividad y el disciplinamiento y más ocupado de los contenidos y procedimientos de aprendizaje, mecanismo interesante, incluso, ante la complejidad que en términos de enseñanza, determina el trabajar con dos grupos al tiempo.

En los momentos en que se pudieron compartir en la escuela, se observó que los maestros se desenvuelven con un saber pedagógico más centrado en los niños que en las áreas de enseñanza, lo que les permite un tipo especial de vínculo y contacto con sus estudiantes, basado en una actitud de comprensión y tolerancia hacia los niños y las niñas que asisten a su escuela; a veces, preguntan a los alumnos sobre dónde quieren que se haga la clase y lo que quieren abordar. Parece ser ya parte de una forma de trabajo establecida y en la cual se sienten cómodos, tanto los estudiantes como el profesor:

*Yo valoro mucho todo lo que el muchacho hace; yo valoro mucho el trabajo en el cuaderno, así el dibujito esté feo; le digo usted está muy bien, usted pinta muy bien; está muy bien escrita la palabra, se ve que usted pone cuidado al tablero, me parece que está muy contento, ojalá que siga así, y si está bien organizadito el cuaderno, usted puede pasar con un excelente, depende de la participación, tienes que participar también cuando yo pregunte; usted tiene muchas capacidades, usted tiene facilidad para estudiar. Entonces, el muchacho se motiva más y echa pa' delante, y ellos corren a mostrar los trabajos y eso está muy bien; si puede mejorar un poquito, mejor (Pablo)*

A pesar de que dentro de la experiencia educativa en la escuela, los maestros vivieron la violencia escolar. Hoy desde su rol de maestros, consideran que el uso de ésta no es necesario, que existen otras formas de resolver los conflictos que se dan en el interior de la escuela y dentro del proceso de formación.

*Yo pienso que hoy en Sesteadero, son muchas las cosas que se han podido ya manejar en cuanto a lo de la violencia escolar; eso es algo que de pronto me motiva a querer recibir el nuevo cargo que me ofrecieron, o sea, lo que yo pregono, lo voy a pregonar ya en otros establecimientos, y entonces, seguramente, de aquí a cinco años, ya uno podrá decir en esta escuela también los niños no son maltratados, o ha disminuido ese maltrato, porque a una de las escuelas donde posiblemente vaya, son los profesores que dan garrote, y entonces esa es una de las cosas que me dice, no, miremos qué posibilidades hay ahí (Yimer)*

Los niños y niñas muestran interés en los temas, trabajan en las actividades que los maestros promueven y sienten seguridad al preguntar a los docentes; frecuentemente les piden que les revisen los ejercicios. Hay bastante movilidad de todos en el salón; los niños se unen con libertad en el aula de clase; en la mayoría de las escuelas salen al baño, aunque en Guambía, el docente les manifiesta que deben hacerlo en hora de descanso. A pesar de que no existe tanto control, se mantiene un ambiente adecuado de trabajo en un contexto donde no hay silencio y quietud total por parte de los niños.

En su práctica pedagógica, el maestro procura mantener a los niños muy activos frente al proceso de aprendizaje y los estimula permanentemente. Se evidencia un constante seguimiento del profesor a cada uno de los estudiantes; se acercan

a cada uno adonde se encuentre, a revisar los cuadernos y las tareas. Corrigen, preguntan e inducen a que los niños mejoren el ejercicio en un ambiente que exige un trabajo, que mantenga la atención de los alumnos dentro de la tarea de aprender y que permita así mismo una labor efectiva con alumnos de distintos niveles de formación; a veces; con más de un grupo. Docentes como Samuel, llevan un cuaderno de seguimiento a cada uno de sus estudiantes. A manera de ejemplo:

Ficha: cuaderno de seguimiento a los estudiantes, profesor Samuel Almendra  
Nombre, Grado, Código, Fecha de nacimiento, Edad, Estatura, Peso, Nombre de los padres

Intelectual	Sicosocial	Cultural	Valores
Tienen un aprendizaje lento. Lee y escribe con dificultad. Coordina sus actividades con pensamiento. Desarrolla algunas operaciones mentales de suma y resta.	Demuestra salud física y mental. Es un niño extrovertido. Demuestra agresividad.	Maneja la lengua materna. Canta en lengua materna. No se coloca el vestido propio-	Responsabilidad Es sociable.
Falta mejorar la capacidad interpretativa. Lee muy despacio	Buena salud mental y física. Tiene buena relación con sus compañeros.	Habla la lengua materna. No se coloca el vestido propio. Le gusta cantar.	Aseo Sociable Puntualidad
Es un niño inquieto, desarrolla ejercicios y talleres de una forma ordenada. Le gusta preguntar las cosas que no entiende.	Es buen deportista. Le gusta jugar con todos.	Ha mejorado el habla de la lengua materna. Le falta llevar el vestido propio.	Espiritualidad. Compromiso.

Las prácticas pedagógicas están encaminadas a fortalecer el proceso escolar; que concibe el proceso de formación, como un asunto que debe partir de las particularidades de cada uno de sus alumnos.

*Hay que partir de que todos los niños no son iguales; hay diferencia entre ellos; esa diferencia me lleva a que yo tengo que utilizar diferentes herramientas para lograr un objetivo con los niños. Entonces, teniendo ese conocimiento, uno se da cuenta de que la educación no puede ser la misma para todos los muchachos. Hay unos que van a tener la posibilidad de profundizar más en determinados temas, hay otros que no, que con lo que aprenden hasta quinto; ahí se quedan. Entonces, el PEC, a pesar de que recoge el querer de toda una comunidad, no tiene esas particularidades, y entonces para yo poder encontrar esas particularidades, tengo que conocer o utilizar otras herramientas. (Yimer)*

Además de esa relación que debe tener con la particularidad cultural de su pueblo, debe ser innovadora y cercana a las necesidades del contexto.

*Para mí el PEC es abierto porque, mire, uno de los principios del PEC es que hay que educar de la vida, para la vida; entonces, cuando yo voy a educar de la vida para la vida, tengo que utilizar muchas herramientas porque a lo mejor muchos de los temas del PEC fueron sacados en su momento y en ese momento había unas necesidades diferentes a las que hay hoy, entonces, yo no puedo desconocer eso...*

*El PEC me dice que yo tengo que tener en cuenta lo propio, lo de acá, lo de nosotros, pero eso no me quiere decir de que yo tengo que encerrarme, no; hay otras cosas que yo debo conocer.*

En el contexto en el cual los maestros se desempeñan, existen complejas problemáticas sociales y económicas que afectan la vida de los núcleos familiares y, en ocasiones; conllevan situaciones de maltrato hacia los niños. En este aspecto, los maestros conciben que su función como educadores no se restringe al rol pedagógico, sino que compromete otras esferas de su actuación, como la afectiva

*Uno aquí en la escuela, verdaderamente, le toca es hacer de todo, papá, mamá; yo manejo son 23 niños de segundo; de ellos habrá unos ocho que los padres están pendientes, les colaboran; si uno les deja un trabajo, ellos están pendientes, si ya el niño se enfermó,*

*ya van. Hay niñitos que los castigan y los dejan encerrados todo el día, que cuando los papás se van a trabajar les dejan las puertas cerradas, pues, no les dan ese afecto que deben tener los niños. Hay niños que van, a veces, sin desayuno. En esta crisis, ahorita, que por ejemplo, se acabó la amapola, es jodido. Y eso que por eso fue la ampliación; es que antes no dábamos café a las nueve; se les daba, era únicamente a las siete, es decir, iban con el desayuno y el almuerzo y descanso, pero en vista de eso, de que muchos niños iban sin desayuno, y ellos tenían dificultad ahí en el salón. Y hay otros que llevan frutas; llevan, pues en sí que los papás tienen las cosas; entonces, los otritos empezaban y ahí era la dificultad. Cuando menos se pensaba, les habían quitado las frutas los demás. (Aurora)*

En relación con las decisiones pedagógicas sobre tiempos y ritmos escolares, los maestros tienden a distanciarse de las exigencias formales que impone el sistema regulativo de la educación pública, y a trabajar más en función del propio proceso de los niños. En ese sentido, asume un nivel importante de autonomía pedagógica:

*Yo casi no les llevo un horario estricto; es como por un requisito, pero yo por ejemplo, en mi salón, yo lo cambio, trabajo de acuerdo a las necesidades de los niños, o sea, lo que toque en ese día, uno los cuadernos; ellos saben que tienen que llevar; uno les ha explicado al inicio; ellos siempre llevan los cuadernos, o si no, pero lo que les toca ese día, ellos lo llevan, pero, entonces, uno ahí si ya cambia; siempre inicio, hay veces, con Sociales, dependiendo el tema que haya seguido, por ejemplo, si en el día anterior le quedó corto alguna cosa, uno les dice, mañana seguimos con esto y seguimos a primera hora, les dice uno; entonces, uno ya con ellos habla anteriormente.*

Los maestros encuentran algunas limitaciones que el contexto o el establecimiento, plantean. En la Floresta, la labor docente es supervisada y regulada por las directivas, lo que ha frenado las salidas de la escuela porque la directora de la institución ha señalado que no está permitido desarrollar este tipo de actividades, fundamentalmente, porque se pone en riesgo la seguridad del maestro y de los niños, y estando por fuera del escenario escolar, no hay garantías de que cualquier accidente o dificultad que se presente, pueda ser asumida por la institución.

En otras ocasiones, las exigencias de los padres de familia:

*Hay gente que está muy pendiente del trabajo de nosotros, y a veces, nos incomoda, porque a veces uno tampoco puede ser tan estricto con los niños y decir, bueno vea, mire, llegaron los treinta minutos y al salón y buscar la forma de entrar. Hay niños que no, que pasan los treinta minutos, uno les dice, vean niños vamos al salón, y dicen no, déjenos jugar otro ratito, profesora, y uno, pues, esa cosa que los padres de familia están pendientes y ahí mismo nos dicen, vea están dando mucho descanso, que está pasando, por qué los niños no están aprendiendo; bueno, una serie de cosas, que en últimas, yo se que sirven para que el niño aprenda, pero que son como muy estrictas de parte de los padres de familia y uno no puede ser tan estricto con los niños.*

Los contenidos de la cultura y el contexto local se abordan a partir del conocimiento que portan los maestros y los padres de familia; además, se utilizan material educativo que se generan dentro del movimiento indígena como el CRIC y el proyecto Nasa para fortalecer los procesos de formación.



# UNIVERSIDAD DEL CAUCA SEDE LA SIERRA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

Universidad del Cauca

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

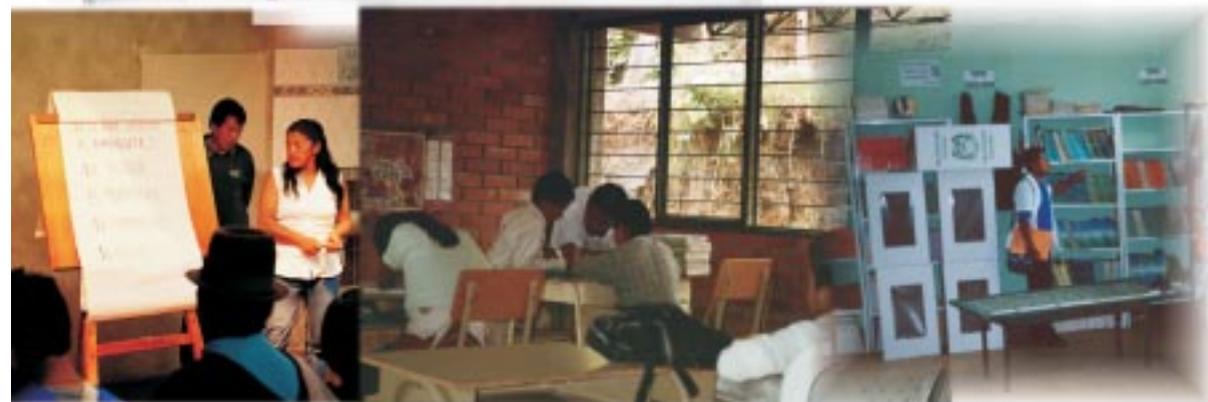
INGENIERIA EN EDUCACION

## UNIVERSIDAD DEL CAUCA SEDE LA SIERRA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

INGENIERIA EN EDUCACION

Lo aprendido en el proceso







## 5. LO APRENDIDO EN EL PROCESO

*Se venció la distancia entre la oralidad y la escritura  
y se trató de conservar la diversidad  
en las maneras de contar las cosas<sup>19</sup>.*

Como lo hemos mostrado a lo largo de este texto, la pregunta por las identidades, las prácticas y los saberes pedagógicos de seis maestras y maestros indígenas, nos acercó la historia personal, local, política y profesoral de unos sujetos, una época y una sociedad en concreto. Por ello, cada pieza del rompecabezas hace evidente la complejidad del entramado en el que se sitúan los y las maestras indígenas del Cauca, y de otra parte, permite reconocer que la Etnoeducación como conceptualización, como práctica y como proceso de formación, está abierta a diversos contextos y situaciones, que van más allá de la formalidad de un programa de educación superior.

### 5.1 CONTROL CULTURAL Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Las historias escolares de los y las maestras indígenas participantes en este trabajo; el análisis de sus trabajos de grado, la observación de sus prácticas docentes y sus contextos comunitarios; hacen visible los principales rasgos de lo que hoy reconocemos en Colombia como etnoeducación y/o educación indígena/ educación propia<sup>20</sup>. En sus distintas acepciones, se asumen éstas como proyecto político y pedagógico de los pueblos indígenas; su nivel de concreción y

---

<sup>19</sup> Ésta es una de las reflexiones hechas por los maestros en la evaluación de los resultados, que estamos consignando en este libro.

<sup>20</sup> Con relación al enfoque conceptual, aquí proponemos asumir la noción de etnoeducación de manera más amplia, de tal modo que permita implicar las denominaciones referidas a los proyectos educativos del movimiento indígena, como es el caso de educación propia y/o educación indígenas.

progresión dependen en gran medida de las condiciones de autonomía y autoridad (*empoderamiento*) con que cuentan las comunidades y sus organizaciones indígenas para orientar y definir la educación escolarizada. Este aspecto propone, de entrada, el principio del control cultural sobre la escuela, el maestro y el currículo, como rasgo constitutivo de la etnoeducación. Por lo anterior, las prácticas agenciadas por los maestros y las maestras indígenas en el terreno de la etnoeducación, dependen mucho del nivel de incidencia que los procesos organizativos y políticos de las comunidades indígenas, tengan en la vida de las escuelas y su administración. De esta manera, la dimensión política de la etnoeducación se expresa en el grado de control cultural sobre los procesos pedagógicos propiamente dichos. En ese sentido, la etnoeducación propone la idea de autonomía educativa, lo que deriva en prácticas de una *pedagogía del control cultural*, que se expresa en saberes y prácticas que los maestros y las maestras asumen por efecto de la regulación que las comunidades, sus cabildos y sus autoridades tradicionales, tienen sobre el proyecto educativo escolar, y sobre su quehacer.

Esta noción de pedagogía del control cultural es posible plantearla en relación con una orientación que históricamente ha guiado los procesos políticos de los movimientos indígenas colombianos y de sus organizaciones, y es el referido al ejercicio de la autodeterminación, basado en el *derecho indígena*, que se sustenta en formas propias de autoridad, representación, decisión y autorregulación, conocido también como *derecho propio*. En relación con lo anterior, las políticas educativas que se han venido configurando desde los movimientos indígenas, han planteado claramente el papel de la educación escolarizada y el desempeño de los maestros para el logro de reafirmaciones étnicas y culturales de las comunidades. Esto se explica, por ejemplo, en la traspolación de principios de la acción política al terreno pedagógico, cuando se propone que sea la escuela comunitaria la responsable de socializar a niños y niñas en el ideario y las prácticas políticas y organizativas. En el CRIC, se puede apreciar que ha asumido esto, como un proceso formativo conducente a largo plazo a la revalorización y recuperación de las culturas indígenas. Además, con el tiempo; este enfoque se ha ido moviendo hacia una perspectiva más intercultural, en la que se asume el sentido político que implica el dialogo entre culturas distintas.

Este planteamiento sobre la *pedagogía del control cultural*, surge en este trabajo investigativo, al reconocer la función política que tiene la cultura indígena en la definición de las prácticas de las y los maestros. En un sentido parecido, Díaz (2001:66) encontró en un trabajo realizado con maestros argentinos vinculados a la escolarización en comunidades mapuche, un fenómeno similar que denomi-

na *pedagogía culturalista o pedagogía de la diferencia indígena*, con la cual se "promueve el rescate y la recuperación del pasado", en la idea de afirmar identidades y relaciones de reconocimiento étnico. Estas tendencias nos permiten analizar la existencia simultánea e, incluso, contradictoria de repertorios pedagógicos, cuyos matices están determinados por el tipo de cultura que ejerce mayor control en la escuela.

Es así cómo en el terreno de las dinámicas escolares que viven los pueblos indígenas del Cauca, se pueden distinguir de una parte, procesos de escolarización estatal que se reconocen comúnmente como educación *oficial*, y cuyo rasgo predominante es su dependencia al sistema educativo oficial. En segundo término, encontramos procesos de escolarización estatal que a través de la lucha política y la demanda jurídica, han sido asumidos por las comunidades indígenas y sus organizaciones; y finalmente, se encuentran las experiencias de escolarización comunitaria, agenciadas por las comunidades y sus organizaciones, y cuyo rasgo distintivo es el de contar con autonomía y control sobre el sistema escolar, tal como se puede apreciar en la tabla de la página siguiente.

Concomitante a esta caracterización, la consolidación de los Proyectos Educativos Comunitarios PECs, es también gradual al posicionamiento logrado. Se vislumbra en las diversas experiencias, que éstos constituyen un espacio con mucho potencial para el ejercicio de la etnoeducación, en la medida en que ya se tiene claridad sobre el por qué y el para qué de la misma, pero hace falta desarrollar ampliamente el cómo. En este sentido, la gestión etnoeducativa estaría determinada en gran medida por los planteamientos de los PECs, a fin de concretar las estrategias definidas en los proyectos y planes de vida de los pueblos para consolidar su desarrollo integral.

En estos escenarios, la localización del maestro en uno u otro tipo de modelo de escolarización, le otorga unas posibilidades determinadas en materia identitaria, pedagógica y política. Igualmente, influye de modo significativo en sus prácticas y en las culturas pedagógicas que desarrollan.

Aún con todo este panorama de diversidad en la escolarización presente en las comunidades indígenas del Cauca, el estudio nos permite identificar rasgos comunes en los modos de producción, distribución y circulación de saberes:

- ✿ Hay una tendencia importante en las prácticas de los maestros a trabajar contenidos, que explícita y claramente se relacionan con aspectos de afirmación positiva de la identidad indígena, y en los cuales se comprometen

<b>Tipología</b>	<b>Tipo de institución educativa</b>	<b>Rol docente</b>	<b>Marcas de su historia escolar</b>	<b>Marcas de la historia familiar-comunitaria</b>
Maestros Indígenas	Escuelas oficiales desarticuladas de los procesos comunitarios - organizativos	Oficializados limitados en su rol en la participación comunitaria	Autoritarismo Escolarización en comunidad de origen.	-Obediencia Subordinación y -Cultura institucional escolar opaca identidad indígena del docente.
Indígenas maestros y gestores de política educativa indígena	Escuelas oficiales parcialmente articuladas a su comunidad local y sus organizaciones.	Oficializados con sentido de pertenencia y acción comunitaria.	Evangelización Escolarización en diversos contextos	Arraigo cultural e identitario en confrontación permanente con el sistema oficial y su cultura escolar.
Maestros comunitarios y comuneros Indígenas	Escuela comunitarias totalmente articuladas a procesos comunitarios	Comunitarios - organizativo y político	Evangelización Escolarización en el ámbito local	Formación tradicional étnica Formación católica. Identidad indígena anclada en procesos comunitarios.

Tabla 3: El rol de los maestros indígenas

- formas y modos de representación y enunciación de la historia y la cultura indígena que muestran su riqueza e importancia. De otra parte, en las entrevistas sobre su quehacer y en las observaciones de aula, se destaca un interés por el aprendizaje de nociones que afianzan la identificación con la comunidad indígena de pertenencia, por ello se trabajan contenidos etnohistóricos y lingüísticos. Igualmente, se aborda la producción cultura material (tejidos, técnicas de siembras y de elaboración de la vivienda).
- ✿ Las prácticas pedagógicas observadas, en términos generales, tienden a suplantar los métodos memorísticos por formas de aprendizaje colectivo y basado en la realización de acciones tendientes a la indagación, la observación y la conversación grupal. Existe una tendencia a favorecer procesos de aprendizaje colaborativo<sup>21</sup>.
  - ✿ Los aspectos propios de la comunitariedad ocupan un lugar central en las prácticas de cultura escolar y pedagógica que estos maestros y maestras, agencian a diario. El maestro no está circunscrito de forma exclusiva al currículo formalizado, sino por el contrario, su rol formativo aborda las situaciones de contexto, el diálogo permanente entre comunidad y autoridades, y la interacción con los procesos propios de la cotidianidad comunitaria. En este sentido, es importante anotar que a pesar de las fronteras que toda escuela demarca física y simbólicamente con el mundo que la rodea, en el caso de estas experiencias, la maestra y el maestro tienden puentes concretos para hacer posible la integración de estas experiencias. En la observación de campo, se pudo apreciar cómo maestros y niños se articulan a prácticas comunitarias tales como: asambleas, mingas y fiestas tradicionales. Espacios que también son compartidos por maestros no indígenas, pero que tienen sentido de pertenencia con las comunidades donde prestan sus servicios.
  - ✿ El rol de maestro también se replantea y en las experiencias comunitarias escolares (Quizgó y Sesteadero) es más de compañero-maestro, limando de cierta manera, la tensión que vivieron los maestros en sus historias en cuanto a la comunicación intercultural.
  - ✿ En los diferentes planes de estudio que desarrollan los maestros, en unos casos, de manera explícita; en otros, más desde la individualidad y autonomía del maestro en el aula, está la reafirmación de valores culturales como eje de la enseñanza "hay que partir de lo propio, de lo de adentro, hacia fuera". La nueva escuela está siendo resignificada y apropiada al servicio de la reproducción de las culturas ancestrales en diálogo con la cultura englobante nacional.

---

<sup>21</sup> Esta mención es descriptiva y se refiere al modo como se organiza en el proceso de aprendizaje de los niños en el tiempo de aula. La noción no alude al modelo pedagógico colaborativo.

El sendero recorrido hasta el momento muestra, también, que se vienen presentando algunos cambios en las concepciones y prácticas de enseñanza en comparación con lo vivenciado por los maestros en su etapa escolar, especialmente, en cuanto a: relación maestro - estudiante; uso y enseñanza de la lengua indígena; implementación de contenidos y experiencias a partir de la cultura local y de algunas metodologías que permiten el acceso a los contenidos en mención. Estas transformaciones en los modos de educar y en las acciones pedagógicas, son también resultado de los cambios suscitados con la movilización y organización política de las comunidades y los pueblos indígenas del Cauca.

En otras palabras, la lucha política ha modificado el campo pedagógico, dando posibilidad a la emergencia de un nuevo sujeto educador, inscrito en tradiciones de saber distintas a las que hegemónicamente han determinado la formación del maestro. Igualmente, este proceso ha dado lugar a la emergencia de un sujeto, un saber y una institución escolar cuyas pretensiones estarían cercanas a un proceso de descolonización de la educación y a la asunción de la autonomía educativa como derecho cultural. Este fenómeno de orden estructural afecta de manera concreta los modos como se construye la condición de maestra o maestro indígena. Esta reconfiguración es posible en buena medida por la presión ejercida por los organismos internacionales, las luchas de los movimientos indígenas y la coyuntura de los países latinoamericanos, que frente a la globalización, tratan de tejer nuevas formas de articulación con la sociedad para restaurar la gobernabilidad y legitimidad Gros (2003).

## **5.2 CAMBIOS Y VISICITUDES DE LAS Y LOS MAESTROS INDÍGENAS**

Uno de los aspectos que aparece en el ámbito de las culturas escolares es el referido a las relaciones que se establecen entre el maestro oficial y el maestro comunitario. Este nivel de interacción profesoral implica formas de reconocimiento, valoración y representación del otro, y estas formas se inscriben en campos concretos de poder. En un caso, se trata del proyecto educativo del movimiento indígena y del rol y la identidad política del maestro comunitario; en otro plano, se encuentra el proyecto escolar oficial, en el cual los maestros asumen roles especializados e institucionales derivados de políticas nacionales. A pesar de la importante diferencia que existe en estos dos tipos de política educativa, en la realidad local y concreta, encontramos que las maestras y los maestros deben

enfrentarse cotidianamente a las "fronteras del control", que pugnan en sus centros educativos:

*(...) en relación con la realidad del espacio educativo del que yo hago parte, en la institución donde yo trabajo, pues, hay un espacio muy reducido. Se implementa lo que es la parte de lo que es la lengua, pero falta meter otros elementos, si hubiera una área de etnoeducación y a partir de ese espacio trabajar lo que es, lo que yo acabo de comunicar, hacer todas las gestiones, centrar un poquito más en la reflexión con los estudiantes. En ese proceso, falta mucho porque, pues, uno trata de hacer ese ejercicio como motivación, pero uno se centra más en lo que tiene que hacer, entonces, el tiempo es muy reducido y no alcanza; entonces, si hubiera más espacio, pongamos, una materia o área que diga etnoeducación, entonces, uno puede dar a conocer los diferentes temas que se ha trabajado. Eso sería posible, pero la limitante es el tiempo; no hay; yo no veo la forma de cómo se ampliara porque, pues, al ampliar habría que desbancarle al horario a otras materias o salir más tarde. (Pablo Emilio)*

Una consideración importante en este proceso, es la incertidumbre que se teje sobre el rol que se ha dado a la educación escolarizada sobre el control cultural; aún hay mucho camino por recorrer; hay avances, pero aún no puede cubrir los vacíos que se han generado por la intervención del estado y el acallamiento a que estuvieron sometidos los pueblos indígenas por generaciones:

*...yo creo que mucha de la crisis que estamos viviendo en Guambía es porque hay mucha educación, porque la crisis no la están fomentando los analfabetas, la crisis la estamos fomentando los que la hemos pasado en la escuela, en los colegios, en la universidades; eso es lo que muchas veces ha creado crisis en la comunidad, entonces, mirando esa realidad, uno ve que una persona aunque no sepa leer y escribir el castellano, pero que maneje su cultura, su identidad, yo pienso que tiene más conocimiento. Eso lo han manifestado los mismos taitas: nosotros estamos mandando a los niños desde los 5 años a la escuela; eso mismo, eso está creando en los niños una dependencia total porque están creyendo que eso los va a sacar de la crisis aparente que vivimos. Pero, yo creo que un pueblo que tenga su lengua, su vestido, sus costumbres obviamente sería autónomo, pero a los niños desde los 4 o 5 años se les está*

*borrando esa mentalidad de ser guambianos... los niños no quieren hablar su lengua; los jóvenes no quieren usar el vestido. Lo de afuera nos está avasallando, arrinconándonos... eso no quiere decir que yo rechace totalmente lo de afuera; yo siempre he dicho: primero hay que fundamentar lo nuestro y de ahí hay que construir los otros valores, encima de nuestros valores. crear esos valores que hacen que el pueblo guambiano como siempre ha sido un pueblo que se transforma, pero que se transforme sin perder la identidad. (Samuel)*

Los maestros identifican que la actual escuela ha cambiado porque se tiene en cuenta los saberes de los niños y niñas, las clases no se hacen sólo en el aula; se integran diferentes temas y se trabaja de acuerdo con la cultura y las necesidades de la comunidad:

*Ahora la educación es abierta, no encerrada; antes era en cuatro paredes, no tenía en cuenta los conocimientos que traía el niño de la casa; ahora valoro los conocimientos que traen los niños. Comparten saberes, las clases no son cerradas, se integran con las actividades de la comunidad, uno los lleva a la huerta y allí puede enseñar todas las áreas: matemáticas, ciencias, valores. Hay confianza en los niños. En los conocimientos que van adquiriendo, pueden aprender a reír, convivir y a valorar su cultura, porque se les enseña lo propio y lo de afuera, lo más importante que nos aporte a reforzar nuestros conocimientos. (Sandra)*

Se evidencian cambios en las prácticas y concepciones de enseñanza, especialmente, en relación con maestro - estudiante, el uso y enseñanza de las lenguas indígenas, los contenidos y algunas metodologías. Los maestros atribuyen que esto se debe a una reflexión sobre la experiencia que tuvieron, a los procesos de capacitación y a los cabildos:

*Uno se ha capacitado en la parte intercultural, en educación indígena. A uno le queda marcado lo negativo, lo que le pasó en la infancia; uno no quiere que pase lo mismo a los muchachos; uno trata de cambiar, de mejorar, no hacer lo que le hicieron a uno. La educación de antes era muy radical; el cambio de actitud fue por la capacitación adquirida, en donde uno aprende a valorar que hay una cultura, unos principios, unos saberes propios. La educación debe ser de acuerdo a la cultura y que sirva a la comunidad.*

*El Cabildo ha sido parte de ese proceso de cambio que nosotros hemos tenido porque ahora plantea que la educación debe ser bilingüe e intercultural, así de esta manera para seguir perviviendo como pueblos indígenas. (Sandra)*

La calidad de ser bilingüe, fortaleza dentro de las prácticas y saberes pedagógicos de los maestros, no siempre es valorada y aprovechada por las comunidades e instituciones educativas. La ausencia de políticas claras frente al uso y papel de las lenguas en los procesos escolares, es un tema por esclarecer, sobre todo, por el abandono a que están siendo sujetas por las nuevas generaciones, que en muchos casos, reciben su socialización familiar en español. Unido a lo anterior, se tiene que el maestro debe atender a una población estudiantil con diversos niveles en el manejo de las lenguas y, no se ha explorado suficientemente sobre cómo abordar estas realidades.

### **5.3 MAESTRAS, MAESTROS Y ETNOEDUCADORES**

Uno de los reconocimientos centrales en este trabajo es la transformación que sufren las formas de representación e identificación que históricamente se han construido del maestro, a partir de la visibilización de este otro modo de ser maestro, que es el de los maestros indígenas<sup>22</sup>.

Independientemente del lugar en el que se localice su práctica, hemos podido reconocer que la condición de identificación étnica y política se constituye en eje de este proceso complejo y mutante de auto representación que construyen las maestras y los maestros de su rol y de su papel de la comunidad. Como lo han señalado Triviño & Palechor (2006:8), existen una serie de rasgos comunes entre este modo de ser maestros que hace que en su ejercicio concreto y cotidiano se desenvuelvan como líderes comunitarios, como gestores educativos,

---

<sup>22</sup> *Al respecto ver los estudios desarrollados por Martínez Boom en los cuales se indaga por el surgimiento del maestro en Colombia desde la época de la Colonia. Sus trabajos señalan que la construcción de la identidad del maestro ha pasado por unos momentos históricos, que caracterizan su manera de ser, y que se definen fundamentalmente a partir de movimientos o transformaciones en las relaciones de saber y poder frente a las cuales se ha reconocido o frente a las cuales se ha resistido. Dichos momentos históricos pueden definirse así: el Maestro como hombre público, el maestro como centro de la escuela, el maestro como eje de la construcción de la nación, el maestro como agente moralizante e higienizador, el maestro como administrador de currículo, y el maestro como facilitador de aprendizajes.*

como Investigadores, y como sujetos interculturales. Desde otra óptica, el estudio realizado por Castillo, Hernández y Rojas (2005:50) sobre los programas curriculares para la formación de etnoeducadores, muestra cómo "el conjunto de programas perfila un "nuevo tipo de educador/a", quien se desenvuelve en una perspectiva comunitarista, favoreciendo la incidencia de la cultura y la organización local en las decisiones sobre la escuela".

Estos elementos nos permiten desarrollar un planteamiento importante para el campo de los estudios en educación y es el que respecta a los cambios de horizonte de sentido que implican estas nuevas realidades hasta ahora extrañas a la investigación sobre el profesorado. Si bien hemos abierto un camino importante en lo referido a culturas profesoras e historias de maestros, el caso en concreto de las maestras y los maestros indígenas del Cauca, nos estaría evidenciando la génesis y emergencia de un nuevo sujeto de saber, y de un nuevo tipo de práctica pedagógica, en el marco de las luchas sociales y políticas por el control cultural de la escuela como espacio emancipador. En este sentido, la noción de etnoeducador si bien novedosa en el campo, sí permite acuñar de manera más adecuada la enunciación de este fenómeno escolar y cultural que deviene de tres décadas de política y pensamiento educativo de los pueblos y las organizaciones indígenas.

Sin embargo, los etnoeducadores, también, están expuestos a las contradicciones que surgen en el intento de incorporar a su práctica pedagógica, sus propias vivencias y su cotidianidad. Pues, ellas y ellos, además de ser maestros/as, son personas con una adscripción étnica; son madres y padres de familia; son comuneros-as, líderes y, en la mayoría de los casos, también son agricultores. Cada una de esas facetas requiere de unas competencias y comportamientos que son visibles a los ojos de los demás, que hacen parte de su existencia como sujetos públicos en la comunidad. Por estas razones, están sujetos a muchas tensiones y exigencias que no siempre pueden cumplir. También son víctimas de los mismos retos y dilemas de la sociedad actual. Por ejemplo, ausencia de un cuestionamiento serio frente a algunas prácticas culturales propias o apropiadas, que van en detrimento de las condiciones de vida de los pueblos; coherencia entre lo que se desea fortalecer en la escuela y lo que se hace desde el hogar, en el caso del uso de la lengua ancestral, del uso del vestido tradicional, etc. La congruencia entre el ejercicio profesional y el ejercicio de la vida diaria, no necesariamente siempre es armónica; de ahí la tensión entre ser maestro indígena o indígena maestro.

## 5.4 LOS APRENDIZAJES CONJUNTOS

El proyecto desarrollado abrió la puerta para que tuviéramos la oportunidad de compartir un espacio común desde distintos lugares, tres profesoras de la licenciatura en Etnoeducación, que además habíamos tenido la oportunidad de dirigir los trabajos de grado y que por motivos de investigaciones anteriores, teníamos un conocimiento previo de las comunidades involucradas y, seis egresados del Programa en mención, para pensar ya no tanto en la Etnoeducación, sino en los etnoeducadores indígenas.

Para finalizar esta publicación, presentamos algunos aportes de los maestros y maestras investigadores, quienes articulan sus propias valoraciones a partir de su doble dimensión en este trabajo de investigación, que los involucró como actores en el desarrollo de planteamientos y acciones del proyecto y también como sujetos que ofrecieron la posibilidad de mostrarse desde adentro, en las historias escolares, en la cotidianidad del aula de clase, en las entrevistas y en la discusión de los productos logrados y, específicamente, de este documento que estamos compartiendo en este momento con ustedes, en calidad de lectores.

Para algunos maestros, la experiencia significa el reconocimiento de la diversidad y la afirmación como personas y como maestros comunitarios, preocupados por un constante crecimiento académico y humano:

Para Sandra:

*Al escribir la vida de uno, lo bueno y lo malo, la investigación nos ha dado herramientas para mejorar; uno leyendo se da cuenta de esto, a pesar de haber sido tan discriminados como indígenas. Por ejemplo, a mi se me dificultaba la expresión y ahorita uno ve que ha podido mejorar; también, uno da herramientas de trabajo para los otros que vienen atrás. La investigación nos hace crecer... en este tiempo quiero, también, mejorar y seguir existiendo a través de la educación.*

Para Yimer:

*El material apunta al objetivo general de mirarnos los licenciados en lo que estamos haciendo en las comunidades, presentar ante las comunidades, ante la sociedad, una nueva propuesta de educación nacida desde las comunidades, desde las bases.*

*También el trabajo permite ver fortalezas y debilidades y, en la medida en que adquiere un carácter público, va permitir a otras personas verse también reflejados en estas experiencias o mirar que hay otras posibilidades, que va a servir como herramienta para realmente hablar de calidad de educación porque a través de la lectura de los otros, se ayuda a fortalecer los procesos. El libro refleja la realidad del entorno en que vivimos y la calidad debe partir de ahí, y en esa medida, se va a hacer un aporte grande a la educación.*

Para Bolívar:

*El trabajo es importante, pues, tenía muchas falencias para salir adelante; ahora, al leer el documento, veo el avance y si ahora fueran, verían más porque uno hace un trabajo factible para las comunidades, tanto para ellos como para uno mismo, para sentirnos satisfechos y que se refleje la parte de Etnoeducación, que no se quede escrito sólo en un trabajo de grado, sino que se vaya fortaleciendo a la misma comunidad y a la escuela donde se venía trabajando.*

De otra parte, el proceso plantea un nuevo escenario de investigación como es el del diálogo intercultural, en términos de construir agendas investigativas basadas en una relación de intercambio cultural, de centralidad en los aspectos biográficos y subjetivos de los procesos en cuestión, y de producción conjunta de los textos y las ideas objeto de esta publicación. Como lo ha planteado Yimer:

*Es un pensamiento que sale de la realidad, pues, la etnografía permite contrastar con la realidad. En la comunidad se van a poner contentos, se van a sentir cuando sepan que mucha gente está leyendo estas experiencias... Se venció la distancia entre la oralidad y la escritura y se trató de conservar la diversidad en las maneras de contar las cosas.*

Finalmente, aparecen dos aspectos centrales en las valoraciones de la experiencia: uno, referido a la importancia de haber centrado el trabajo en la historia personal de las y los maestros; el segundo, referido a la trascendencia de hacer de las experiencias vividas un objeto de conocimiento para las propias comunidades. En este sentido, son las propias palabras de ellas y ellos, las que logran decir con suficiencia y calidez, esto que hemos referido:

*Uno no escribe lo que uno hace. Cuando uno no escribe, no puede darse cuenta de los errores... Cuando uno lee lo que ha sido su vida, tiene la oportunidad de ver que como ser humano, uno tiene cambios en este proceso de vida... Ese proceso de cambio personal lo lleva a uno a salirse del yo, a meterse en la comunidad. (Samuel)*

*Yo me sentí bien, pues, uno nunca se ha sentado a escribir la historia de uno, en este proceso de formación como docente y como persona. El proceso deja ver que podemos tener falencias, pero a pesar de esto seguimos en la tarea de formarnos para ser mejores maestros... esta investigación nos hace crecer en nuestros conocimientos, para mejorar también... Yo trabajo con el proceso del CRIC y en este trabajo también se refleja eso de querer aportar algo. No lo sabemos todo; en el camino se aprende... Mi propósito es seguir aportando a la resistencia y a la pervivencia de la comunidad quizgüña y de seguir existiendo como pueblos indígenas, a partir de la educación. (Sandra)*

*En el texto se muestra que no es tan difícil mostrarse desde adentro. Es un reconocimiento a los procesos comunitarios que van más allá del aula, del salón, que lleva a los niños a las mingas, a las marchas (otorgar sentido y valor a estas experiencias). Esto debe conllevar a hacer ejercicios de autonomía. El texto es real; es algo vivido que nos une en muchas cosas. Nos une a pararnos en donde estamos y enfrentarnos la realidad que nos viene en el campo educativo, económico, cultural. Es una propuesta que estamos dando a nivel nacional. (Yimer)*

Como integrantes de este equipo de trabajo y de esta maravillosa experiencia de conocimiento que vivimos en estos años, podemos afirmar que el proceso nos afectó y nos conmovió profundamente, pues, nos puso en la perspectiva más compleja de nuestro propio quehacer como formadoras en la universidad del Cauca, que es el del plano de la vida concreta y cotidiana de quienes cada día hacen realidad la Etnoeducación como práctica y como horizonte político. Tal vez, deberíamos referirnos un poco más a lo que desaprendimos, pues, en una dinámica como la que hemos contado a lo largo de este texto, es mucho lo que de desaprende tanto de la propia investigación como de las concepciones que se tienen en torno al maestro, la escuela, la comunidad, la cultura, la identidad, la Etnoeducación, etc. Es significativo haber logrado que las voces y las vivencias

fueran poniendo el tono del debate, pues, en ello subyace una idea muy profunda de que el conocimiento nos es algo distinto a reflexionar sobre lo vivido.

Hemos vivido importantes cambios en nuestra manera de pensar y asumir la Etnoeducación. También, hemos aprendido a investigar la Etnoeducación desde adentro, y esto tiene un gran valor para la apuesta que enfrentamos actualmente. Finalmente, como en toda trama humana, aprendimos a ser colectivo, a trabajar juntos a pesar de las dificultades que la convivencia y las trayectorias muchas veces nos traen en nuestro relacionamiento diario. Por eso, creemos necesario cerrar diciendo, que investigar es también una experiencia de interacción humana en la que nos enfrentamos al espejo que son los otros, con quienes interrogamos, escribimos y leemos la realidad, y en esa medida, investigar es seguir aprendiendo en el camino, como dice la maestra Sandra.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGREDA, Antonia.** "La etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia", en: Abriendo Caminos. 2005.
- BERNSTEIN, Basil** "Conocimiento Oficial e Identidades Pedagógicas", en: GOIKOETXEA, Javier y GARCÍA, J. (coord.) Ensayos de Pedagogía Crítica. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo. 1997.
- BONFIL, Guillermo.** "Lo propio y lo Ajeno: una aproximación al problema del control cultural". En: Educación, Etnias y Descolonización en América Latina, Vol. 1. UNESCO, México, 1993 pp.249-257.
- CALVO, Beatriz.** "Etnografía de la Educación", en: Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, Vol. 42. Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana. México: Multigráfica S.A. pp. 9-26, 1992.
- CASTILLO, Elizabeth.** Historia Educativa Local. Popayán: editorial Universidad del Cauca, 2004.
- CASTILLO, Elizabeth; HERNÁNDEZ, Ernesto y ROJAS, Axel.** Los Etnoeducadores. Esos nuevos sujetos de la educación colombiana, en: Revista Colombiana de Educación, No 48, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, pp. 37-54, 2005.
- CASTILLO, Elizabeth y otros.** Los maestros de ciencias sociales: historia escolar y procesos de socialización profesional. Bogotá: ediciones Uniandes & Editorial Cooperativa del Magisterio, 2000.
- CABILDO DEL PUEBLO GUAMBIANO.** Diagnóstico y Plan de Vida del Pueblo Guambiano. Cabildo del Pueblo Guambiano.- CENCOA, 1994.

**CERÓN, Carmen Patricia.** "La enseñanza entre maestros indígenas de Silvia, Cauca". En: Nodos y Nudos. Vol. 2, No. 20, 2006.

**CLAVIJO O., Amparo.** Formación de maestros Historia y Vida. Reflexión y praxis del maestro colombiano acerca de la lectura y la escritura. Bogotá: Plaza & Janés, 2000.

**CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA - CRIC.** ¿Qué pasaría si la escuela..? 30 años de construcción de una educación propia. Bogotá: editorial Fuego Azul, 2004.

**CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA.** Presidencia de la República. 1991

**DAVINI, María.** La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós, 1995.

**DÍAZ, Mario.** "Sobre la profesión educativa", en: Pedagogía y Educación. Consejo Nacional de Acreditación. Serie Documentos, Bogotá: ICFES, 1999.

**DIETZ, Ghunter.** "Más allá de la educación indígena: la contribución del magisterio bilingüe al proceso de hibridación cultural en una región pluriétnica de México", en: Moya, Ruth (editora) Interculturalidad y educación diálogo para la democracia en América latina. Revista Pueblos Indígenas y Educación Quito-Ecuador: ediciones ABYA YALA, No. 45-46, Julio - diciembre de 1998.

**D'EMILIO, A. Lucía.** "Problemas y contradicciones del maestro indígena de la Amazonía Peruana" en: Amodio, Emanuele (compilador). Educación escuelas y culturas indígenas de América Latina, Tomo I. Quito: editorial ABYA YALA, 1989 (2ª Edición)

**ECHEVERRI, Alberto y otros.** Objeto y Método de la Pedagogía. Medellín: ediciones Universidad de Antioquia, 1993

**ESCOBAR, Arturo.** Política Cultural y Cultura Política. Una Nueva Mirada Sobre los Movimientos Sociales Latinoamericanos. Bogotá: TAURUS, ICANH, Bogotá, 2001.

**EZPELETA, Justa.** "Las condiciones invisibles del trabajo docente", en Calvo, Beatriz. Etnografía de la educación, en: Revista Nueva Antropología No. 42. Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana. México: Multigráfica S.A. pp. 27-42, 1992.

**GARCÍA, William.** "Historia de las políticas educativas para grupos étnicos en las tres últimas décadas en Colombia", en: Memorias Tercer Coloquio de Historia de la educación Colombiana. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, pp. 79-85, 1999.

---

El maestro de la zona indígena una aproximación tipológica de la región caucana. Popayán-Colombia: editorial Universidad del Cauca, Ciencias, ICFES, 1992

**GEERTZ, Clifford.** Conocimiento Local. Barcelona: ediciones Paidós, 1994.

**GOETZ, J.P y Lecompte, M.D.** Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: ediciones Morata, 1998.

**GOODSON, Ivor.** Historias de Vida del Profesorado. Barcelona: ediciones Octaedro, 1992

**HAMMERSLEY, Martyn. y ATKINSON, Paul** Etnografía. Barcelona: Paidós, 1983.

**HARGREAVES, Andy.** Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

**HOUGHTON, Juan.** "¿A Dónde apunta la Educación en los Pueblos Indígenas?", en: María Trillos, Educación Endógena frente a Educación Formal. Bogotá. Universidad de los Andes, 1996.

**LÓPEZ, Luis Enrique.** "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", en: Revista Iberoamericana de Educación. Nº 13. Educación Bilingüe Intercultural, 1997, pág 47-98.

**MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros.** Crónica del desarraigo. Una Reflexión en torno a la historia del maestro en Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio: Santa fe de Bogotá, 1987

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.** Ley General de Educación, Bogotá, 1994.

\_\_\_\_\_ Ley 30 de Educación Superior, Bogotá, 1992.

\_\_\_\_\_ Decreto 804, Bogotá, 1995

\_\_\_\_\_ Decreto 272, Bogotá, 1998

**RAMÍREZ, Teresa.** La identidad profesional de los maestros indígenas. Informe de investigación. Popayán: Universidad del Cauca. 2001.

**ROJAS, Axel y CASTILLO Elizabeth.** Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán: editorial universidad del Cauca, 2005.

**TRIVIÑO, Lilia,** Filosofía de la Etnoeducación. En: Material de Apoyo, Nivel Introductorio. Licenciatura en Etnoeducación. Popayán: Universidad del Cauca, 1988.

**TRIVIÑO, Lilia y PALECHOR, Libio.** "Logros y Retos de la Etnoeducación en Colombia", en: Universitas 7. Revista de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Otras perspectivas de democracia. Educación y democracia. Año V-Nº 7, 2006.

**TRIVIÑO, Lilia, RAMÍREZ Teresa y CERÓN Patricia.** "Formación de docentes para la Educación Indígena Intercultural Bilingüe y/o Etnoeducación para Colombia", en: La Formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe para América Latina. GTZ y Ministerio de Educación de Bolivia. CD, 44 p. La Paz, 2005

**VASCO, Eloisa.** Maestros, alumnos y saberes. Santafé de Bogotá: editorial Cooperativa del Magisterio, 1996.

**WILCOX, Kathleen** La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En: Velasco Honorio, García Castaño, Javier y Diaz de Rada Angel. Lectora de Antropología para Educadores. Madrid: editorial Trotta, 1993.

**ZAMBRANO, Carlos.** Hombres de Páramo y Montaña. Los Yanaconas del Macizo Colombiano. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología-Colcultura - PNR, 1993.

**ZULUAGA, Olga Lucía y QUICENO Humberto.** La epistemología como una herramienta. En: Olga Lucía Zuluaga et al. (2003) *Pedagogía y Epistemología*.

**ZULUAGA, Olga Lucía** *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.* Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá, 1987.



## LAS AUTORAS

### **Elizabeth Castillo Guzmán**

Profesora Asociada del Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca. Magistra en Psicología Social-comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Coautora de los libros *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, (2005); *Los Maestros de Ciencias Sociales: Historia Escolar y Socialización Profesional*, (2002). Igualmente autora de varios artículos publicados en revistas nacionales e internacionales relacionados con el campo de historia y etnoeducación.

### **Lilia Triviño Garzón**

Profesora titular de la Universidad del Cauca, adscrita al departamento de Lingüística de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Ha estado vinculada a la Licenciatura en Etnoeducación, desde sus inicios, en el componente de Comunicación y Lingüística. Es licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Cauca y magíster en Etnolingüística de la Universidad de los Andes. Su trabajo de investigación básica gira en torno a la descripción de la lengua guambiana y en investigación aplicada sobre procesos de fortalecimiento y enseñanza de lenguas indígenas; también ha trabajado sobre procesos pedagógicos y de gestión etnoeducativa.

### **Carmen Patricia Cerón**

Profesora Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Nariño. Antropóloga y Licenciada en Educación con énfasis en Biología de la Universidad del Cauca y Magíster en Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional, sede Palmita. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD. Sus estudios giran en torno a la relación conocimiento local - conocimiento académico, especialmente en plantas y suelos.